

**A arte literária na didática de PLS, em contexto multicultural: um
caminho para o OUTRO? – Proposta de didatização da obra *Iracema*,
Lenda do Ceará, de José de Alencar**

MARIA ISABEL CIPRIANO MACHADO

**Dissertação de Mestrado em Português como Língua Segunda e
Estrangeira**

Abril 2018

Dissertação apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Português como Língua Segunda e Estrangeira, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Maria do Carmo Vieira da Silva.

DEDICATÓRIA

(...)
Chegamos? Não chegamos?
Haja ou não haja frutos,
pelo sonho é que vamos.

Basta a fé no que temos.
Basta a esperança naquilo
que talvez não teremos.
Basta que a alma demos,
com a mesma alegria,
ao que desconhecemos
e ao que é do dia a dia.
(...)

Sebastião da Gama

Com os olhos fixos num horizonte repleto de aromas, esta tem sido uma frutuosa caminhada em direção a um sonho há muito por concretizar. É à minha família a quem dedico este trabalho, sem eles não teria a alegria nem a esperança de concluir mais uma etapa da minha vida académica.

Ao meu irmão, à minha mãe e à minha avó!

AGRADECIMENTOS

Mais uma etapa que está a chegar ao fim, mais um sonho que anseia por ser concretizado. Regar uma planta e cuidar de cada rosa de um jardim é uma tarefa que implica esforço, paciência e muita dedicação. De olhos postos na flor mais viçosa ou na estrela mais brilhante, a esperança e o desejo de concretizar mais um ideal conseguiram ser superiores ao desânimo e ao cansaço que quase me venceram.

Por tudo isto, gostaria de agradecer, de uma forma geral, a todos os que tornaram possível a consecução deste trabalho.

Aproveito a oportunidade para exprimir os meus agradecimentos à pessoa que sempre acreditou no meu trabalho, cuja atenção, confiança, compreensão, partilha de conhecimentos e disponibilidade incansáveis me permitiram alcançar mais um sonho. À estimada Professora Doutora Maria do Carmo Vieira da Silva, muito obrigada!

Um agradecimento especial à minha família, aos meus amigos e colegas pela inspiração, motivação e apoio, apesar da minha pouca disponibilidade de tempo para a atenção que todos merecem. Agradeço, também, à pessoa que me lembrou o meu amor pelo conhecimento e pelo estudo, e que ainda hoje se mantém incansável, continuando a incentivar-me para que eu nunca desista da alegria de realizar sempre mais um sonho!

Muito obrigada!

A arte literária na didática de PLS, em contexto multicultural: um caminho para o OUTRO? – Proposta de didatização da obra *Iracema*, *Lenda do Ceará*, de José de Alencar

Maria Isabel Cipriano Machado

RESUMO

Perante um contexto de heterogeneidade cultural, o desenvolvimento de práticas pedagógicas no âmbito da didatização de conteúdos culturais numa aula de Português como Língua Segunda (PLS) deve estar na base do processo de ensino/ aprendizagem. Consequentemente, coloca-se a necessidade de dar resposta a essas diferenças culturais e linguísticas, em contexto de sala de aula, flexibilizando e diferenciando as práticas pedagógicas.

Por outro lado, considerando que a obra literária poderá despertar uma dialética entre literatura, língua e cultura, coloca-se, pois, a hipótese de que a mesma permite explorar elementos culturais e linguísticos diferenciados, que fazem parte da bagagem de cada aluno. Neste sentido, o presente trabalho pretende ser um contributo para a reflexão sobre a realidade heterogênea em contexto de sala de aula, estabelecendo um elo de ligação com a obra *Iracema*, de José de Alencar.

A mesma aborda não só as diferentes realidades étnicas representadas pelo elenco de personagens, como também este encontro de culturas que constitui a própria história do povo brasileiro. A imagem do “Outro” aí presente poderá ser um bom ponto de partida para a abordagem e desenvolvimento de competências interculturais em contexto de sala de aula, a par da aprendizagem da língua e da cultura portuguesas.

Assim sendo, este trabalho terá como principais objetivos: i) refletir sobre as formas de conhecimento que o texto literário, em geral, e esta obra de língua portuguesa, em particular, poderão propiciar na aquisição do Português como Língua Segunda e no desenvolvimento de competências interculturais; ii) verificar como este romance pode ser utilizado pedagogicamente, no sentido de proporcionar aos aprendentes o trabalho com questões interculturais e como pode melhorar e contribuir para a sua aproximação ao “Outro”; iii) compreender de que forma o caráter autêntico de um texto literário e, portanto, sem fins didáticos, pode ser objeto de didatização.

Espera-se, assim, que o presente trabalho seja um contributo para o desenvolvimento futuro de uma prática pedagógica que privilegie a comunicação, numa abordagem orientada para a ação, por meio de uma obra literária de língua portuguesa. Uma abordagem ao texto literário direcionada não só para a fruição do sentido estético do mesmo, como também para uma aproximação cultural dos aprendentes, poderá constituir uma valiosa ferramenta didática na aquisição do Português como Língua Segunda.

PALAVRAS-CHAVE: Texto Literário; Literatura Brasileira; José de Alencar; *Iracema*; Diversidade Cultural; Competência Intercultural; Ensino de Línguas; Português Língua Segunda; Escolaridade; Cidadania.

**Literary Art on PLS' didactic, in a multicultural context: a path to the OTHER? –
A proposal of didactisation of the work *Iracema*, *Lenda do Ceará*, of José de
Alencar**

Maria Isabel Cipriano Machado

ABSTRACT

Before a context of cultural heterogeneity, the development of pedagogical practices in the scope of the didactisation of cultural contents in a Portuguese as Foreign Language (PFL) class must be at the core of the teaching/learning process. As a consequence, we face the need of giving an answer to those cultural and linguistic differences, in a classroom context, making pedagogical practices more flexible and differentiated.

On the other hand, considering that a literary work might foster a dialectic relation between literature, language and culture, the hypothesis that such enables to explore cultural and linguistic differentiated elements, which are part of each student's knowledge, poses itself. In this sense, the present work intends to contribute to the reflection about a heterogeneous reality in a classroom context, while connecting with the work *Iracema*, of José de Alencar.

Alencar's work approaches not only the different ethnic realities represented by the characters' cast, as well as this cultural encounter that constitutes Brazilian peoples' own history. The image of the "Other" present there might be a good starting point to approach and develop intercultural skills in a classroom context, while learning Portuguese language and culture.

Therefore, this work has as its main objectives: i) to reflect upon the forms of knowledge that the literary text, in general, and this Portuguese language literary work, in particular, might propitiate in the acquisition of Portuguese as Foreign Language and in the development of intercultural skills; ii) to ascertain the way this romance can be used pedagogically, in an effort to make possible for the learners to work with intercultural questions and how can it improve and contribute to its approximation to the "Other"; iii) to understand the way in which the authentic character of a literary text and, thus, without a didactical purpose, might be an object of didactisation.

It is then expected that the present work might contribute to a future development of a pedagogical practice that privileges the communicative practice, in an action orientated approach, by means of a Portuguese language literary work. In an approach to literary text directed not only to the fruition of its esthetical sense, but as well to a cultural approximation of the learners, it might constitute a precious didactic tool in the acquisition of Portuguese as Foreign Language.

KEYWORDS: Literary Text; Brazilian Literature; José de Alencar; *Iracema*; Cultural Diversity; Intercultural Skills; Language Teaching; Portuguese as Foreign Language; Scholarship; Citizenship.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS UTILIZADAS

CPLP	Comunidade de Países de Língua Portuguesa
L2/LS	Língua Segunda
LE	Língua Estrangeira
L1/LM	Língua Materna
LN	Língua Nacional
LNМ	Língua Não Materna
LO	Língua Oficial
LP	Língua Portuguesa
PALOP	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PB	Português do Brasil
PE	Português Europeu
PL2/PLS	Português Língua Segunda
PLE	Português Língua Estrangeira
PLM	Português Língua Materna
PLNM	Português Língua Não Materna
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência (para as Línguas)
QuaREPE	Quadro de Referência para o Ensino de Português no Estrangeiro
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

INDICE

DEDICATÓRIA	ii
AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO	iv
ABSTRACT	v
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS UTILIZADAS	vi
INTRODUÇÃO	1
1. Contextualização	1
2. Temática e pertinência do trabalho	1
3. Objetivos a atingir	3
4. Estrutura e Enquadramento metodológico	3
5. <i>Iracema</i> , de José de Alencar: critérios de seleção	4
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	6
CAPÍTULO I	6
1. Para uma consciencialização da diversidade cultural: explicitação de conceitos.....	6
1.1. Cultura	6
1.2. Diversidade.....	9
1.3. Identidade	10
2. A consciência do <i>Outro</i> na construção da identidade.....	10
2.1. O encontro de culturas.....	11
2.2. Reconhecer a diferenciação cultural.....	13
3. Promovendo uma educação intercultural em contexto heterogêneo	14
3.1. Para uma sensibilização intercultural em sala de aula: possíveis abordagens ...	14
3.2. O desenvolvimento da competência intercultural.....	17
CAPÍTULO II	19
1. Conceção de texto literário enquanto suporte didático	19
1.1. Explicitação de conceitos: literatura e competência literária	20
1.2. O ato de receção do texto literário: o papel do leitor	22
2. O texto literário como veículo promotor da interculturalidade	24
2.1. A caminhada do <i>Eu</i> ao encontro do <i>Outro</i>	24
2.2. Construindo a competência intercultural: a literatura na abordagem intercultural.....	25
CAPÍTULO III	30
1. A narrativa ficcional de língua portuguesa.....	30

1.1.	Esclarecimento de conceitos linguísticos.....	30
1.2.	O processo de aquisição / aprendizagem de uma Língua Segunda	32
1.3.	Narrando em língua portuguesa: um contributo para a alteridade	34
2.	<i>Iracema</i> – um caminho para a abordagem intercultural	35
2.1.	Contextualização histórica e literária da obra.....	35
2.2.	Visando uma pedagogia intercultural: possibilidades de abordagem	37
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO		43
1.	Metodologia	43
2.	Análise e discussão dos resultados	46
2.1.	Ensino de português em contexto multicultural.....	46
2.2.	Literatura e cultura em sala de aula.....	52
2.3.	Um olhar sobre <i>Iracema</i> , de José de Alencar	57
CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES.....		61
ANEXOS		73

INTRODUÇÃO

1. Contextualização

Atualmente, fruto de um fenómeno de globalização, essencialmente económica, que se tem intensificado e diversificado, coexistem muitos alunos provenientes de contextos sociolinguísticos heterogéneos. Esta realidade complexa espelha o facto de que as línguas não podem ser consideradas apenas como um meio de comunicação, mas igualmente como veículo representante das diversas expressões culturais, étnicas e identitárias, a par das várias concepções do mundo, dos códigos sociais e de conduta. Neste contexto de diversidade cultural, no qual se integra a variedade linguística, há que ter em conta a exigência premente de um intercâmbio cultural, étnico e linguístico que implica considerar não só a perspetiva destes alunos, como também da própria sociedade que os acolhe, em geral, e do professor, em particular, o qual deve estar constantemente atento à “aquisição de diferentes capacidades de compreensão e expressão em idiomas e dialetos distintos”, numa “fusão de capacidades linguísticas”¹.

Coloca-se, conseqüentemente, a necessidade de dar resposta a essas diferenças culturais e linguísticas, em contexto de sala de aula, flexibilizando e diferenciando as práticas pedagógicas. Neste sentido, torna-se, igualmente, imperioso verificar a relevância da autonomia e da liberdade criativas de que dispõe o professor no processo de ensino / aprendizagem, no que concerne à elaboração de ferramentas e materiais didáticos. Nesta circunstância, o docente, enquanto interveniente educativo e na qualidade de agente autónomo na mediação das aprendizagens, poderá encarar o próprio texto literário como instrumento pedagógico e um material autêntico. Assim sendo, uma abordagem ao texto literário direcionada não só para a fruição do sentido estético do mesmo, como também para uma aproximação cultural dos aprendentes, poderá constituir uma valiosa ferramenta didática na aquisição do Português como Língua Segunda.

2. Temática e pertinência do trabalho

Considerando, em sentido lato, que a obra literária poderá despertar uma dialética entre literatura, língua e cultura, coloca-se, pois, a hipótese de que a mesma permite explorar elementos culturais e linguísticos diferenciados, que fazem parte da bagagem de cada aluno. É nesta linha de pensamento que a presente dissertação

¹ 2º Relatório Mundial da UNESCO (2009, p.12).

procurará emergir do período romântico brasileiro as florestas narrativas da obra *Iracema*, da autoria do escritor cearense José de Alencar, publicada em 1865. Com efeito, tratando-se de um romance de índole indianista, em que a figura do índio é apresentada nos seus primeiros contactos com o branco, o mesmo aborda não só as diferentes realidades étnicas representadas pelo elenco de personagens, como também este encontro de culturas que constitui a própria história do povo brasileiro. A obra efetua um convite ao passado mítico e simbólico presente no momento de descoberta do Brasil, remetendo para uma reflexão sobre o período da colonização.

Na verdade, a imagem do “Outro” preconizada pela obra, fruto do encontro de diferentes línguas e culturas em interação, representa bem a própria vivência em sala de aula, levando-nos a questionar logo de início se esse encontro será pacífico, predominando a cumplicidade e o respeito mútuos, ou se o mesmo será caracterizado por situações de intolerância. Para além disso, tendo em linha de conta o fenómeno da Expansão Portuguesa pelos continentes africano e asiático, a obra ao permitir relembrar a imagem do “outro” aí presente poderá ser um bom ponto de partida para a abordagem e desenvolvimento de competências interculturais em contexto de sala de aula. Consequentemente, dinamizar um conjunto de atividades didático-pedagógicas a propósito desta obra, poderá constituir um caminho importante para conduzir os aprendentes ao entendimento do “Outro”, na medida em que proporcionaria aos mesmos o levantamento de questões interculturais, a par da aprendizagem da língua e da cultura portuguesas.

Assim sendo, é na qualidade de docente de Português como Língua Materna que encontro a minha motivação e inspiração para a elaboração da presente dissertação, na medida em que convivo e interajo diariamente com uma grande heterogeneidade cultural e linguística, reforçada, sobretudo, pelo peso dos estudantes provenientes dos PALOP. Com efeito, embora sejam comunidades de aparente proximidade linguística ou, até, terem em Portugal familiares que os acolhem, apresentam muitas dificuldades, no que concerne ao desconhecimento da língua e ao desenraizamento cultural. De igual modo, presencio com frequência situações e problemas quotidianos relacionados com o “choque” de culturas, predominando as diferenças étnicas, linguísticas e, até, religiosas, o que muitas vezes produz conflitos e uma certa inquietação no seio dos alunos. Por vezes, verifica-se que os mesmos revelam uma certa tendência para não aceitar aquilo que não compreendem ou desconhecem por ser simplesmente diferente, tornando-se num desafio diário para eles, obviamente, mas também para mim, enquanto professora,

no sentido de ter de procurar e mobilizar constantemente estratégias pedagógicas que promovam atitudes de inclusão, respeito e de aceitação da diferença.

3. Objetivos a atingir

Será, pois, nesta ordem de ideias que se pretende, em primeira instância, com a presente dissertação de mestrado em Português como Língua Segunda e Estrangeira, apresentar um enquadramento da realidade de diversidade linguística e cultural em contexto de sala de aula, abordando a conceção de uma educação multi e intercultural, para, de seguida, estabelecer uma ponte de ligação com a obra *Iracema, Lenda do Ceará*, de José de Alencar.

Com efeito, espera-se que o presente trabalho possa percorrer o caminho certo para o cumprimento de objetivos como: i) refletir sobre as formas de conhecimento que o texto literário, em geral, e esta obra de expressão portuguesa, em particular, poderão propiciar na aquisição do Português como Língua Segunda e no desenvolvimento de competências interculturais; ii) verificar como este romance pode ser utilizado pedagogicamente, no sentido de proporcionar aos aprendentes o trabalho com questões interculturais e como pode melhorar e contribuir para a sua aproximação ao “Outro” – enquanto estímulo à sua capacidade de compreender o que é diferente de si; iii) compreender de que forma o carácter autêntico de um texto literário e, portanto, sem fins didáticos, pode ser objeto de didatização; iv) obter e interpretar dados empíricos, no sentido de perceber como perspetiva um grupo de docentes de Português a utilização de um texto literário de expressão portuguesa como ferramenta pedagógica, retirando dessa investigação pistas e sugestões de elaboração de propostas de didatização da obra.

4. Estrutura e Enquadramento metodológico

Para a consecução dos objetivos acima mencionados, optou-se por organizar os conteúdos deste trabalho em duas partes. Na primeira parte, evidenciam-se os pressupostos teóricos que fundamentam e enquadram o trabalho, os quais se prendem com: i) a contextualização da realidade multicultural tão presente nas nossas salas de aula; ii) o enquadramento histórico e literário da obra selecionada; iii) a formulação de hipóteses a propósito da relevância do texto literário de expressão portuguesa na aprendizagem do PLS. Numa segunda parte, preconizar-se-á uma componente empírica no âmbito das propostas de dinamização pedagógica da obra, mediante a análise e discussão de resultados obtidos por meio da aplicação de um inquérito.

5. *Iracema*, de José de Alencar: critérios de seleção

De acordo com Batoréo (2006), como consequência de uma alteração de um padrão monolíngue² para um contexto de diversidade linguística, vivencia-se uma realidade em que a língua oficial ensinada aos falantes não nativos é encarada como uma L2. Deste modo, torna-se importante promover a integração linguística dos alunos, tornando-os proficientes na língua portuguesa, independentemente da faixa etária ou do momento em que o estudante mergulha no ambiente linguístico português. Tendo por base a experiência como docente de Português a alunos de Ensino Secundário, na área de Lisboa, o público-alvo à abordagem intercultural da obra *Iracema*, de José de Alencar, seria constituído por alunos provenientes dos PALOP, dado que representam não só a grande maioria étnica em sala de aula, como também um grande desafio diário ao nível da integração linguística e cultural. Este facto é corroborado pelos dados estatísticos de 2005 indicados por Batoréo (2006, s/p.), divulgados por Mateus et al. (2005), considerando que “[n]o total de quase 75 mil crianças matriculadas no Ensino Básico em Lisboa que foram alvo do inquérito linguístico do mencionado Projecto da Gulbenkian, três mil não têm o Português como a sua língua materna, sendo metade destas crianças de origem africana”³.

Por outro lado, uma vez acolhidos e perante este elevado número de estudantes de ascendência africana, há claramente uma necessidade de integração social e profissional, mas também linguística e cultural, em que a necessidade de conhecer o outro será mútua. Foi precisamente este motivo que levou à escolha da obra *Iracema*, a qual, transparecendo a variante de Português do Brasil e, portanto, distinta do Português Europeu, manifesta um “Outro” muito próximo. Tal facto poderá constituir um fator que promove a intercompreensão, na medida em que remete para uma raiz comum – a Língua Portuguesa. Embora possam existir “algumas diferenças estruturais básicas entre os sistemas morfo-sintáticos das línguas em apreço” (Batoréo, *idem*, s/p.), a proximidade linguística será sempre um fator de enriquecimento. De igual modo,

² Segundo a autora, a mesma define *monolingüismo* como o fenómeno “no qual se promove o domínio da língua de prestígio ou maioritária da sociedade (considerada materna de toda a população)”, Batoréo (2006, s/p.). Por *diversidade linguística* entende uma situação “na qual se pressupõe o multilingüismo e em que a língua oficial é ensinada aos falantes não nativos como língua segunda” (*idem*, s/p.).

³ Para uma melhor compreensão da diversidade geográfica da língua portuguesa, veja-se a figura 1, anexo 1, p.77. Por outro lado, corroborando os dados estatísticos apontados por Batoréo (2006), cf. Mateus *et al.*, (2005), atente-se nas palavras de Anã (2013, p.83): “Segundo o último Relatório do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras/SEF (2010), o total da população estrangeira legalizada corresponde a 451.191 cidadãos, em Portugal, com um crescimento, em 2009, de 3,16%. As comunidades cabo-verdiana e angolana ocupam, respetivamente, os 2.º e 3.º lugares em termos de comunidades lusófonas mais representativas (...)”.

considerando a “«unidade e diversidade da Língua Portuguesa»”, a seleção da obra em apreço poderá ser uma interessante opção pedagógica, constituindo uma ferramenta conducente à constatação de que coexistem e se podem reconhecer e distinguir “duas grandes variedades nacionais plenas, a do Português Europeu e do Português do Brasil, das variantes africanas em formação (...), bem como de diversas situações em que a Língua Portuguesa está em contacto com outros idiomas, outras variantes do Português ou outros dialectos” (*idem*, s/p.). É neste contexto que língua e literatura se podem relacionar, na medida em que

“O conhecimento aprofundado das características do Outro constitui o primeiro passo na construção de pontes entre línguas e culturas diferentes, a valorização da diversidade linguística, por sua vez, constitui uma estratégia para combater as desigualdades na educação, indispensável na construção do caminho de integração linguística e social” (*idem*, 2006, s/p.).

Ao encarar o português numa perspetiva mundial, salvaguardando o fator de riqueza presente nas diferentes variedades, torna-se relevante a exploração didática de textos escritos em língua portuguesa, a fim de incutir hábitos de leitura e de interação com outras variantes do mesmo idioma. Tal prática pedagógica poderá desempenhar “o ponto de partida para todos accionarmos mecanismos de processamento a fim de combatermos uma certa «preguiça cognitiva» que nada tem a ver com a conservação da(s) língua(s). Esta exposição a diferentes variantes do Português traz benefícios”. Para além disso, segundo o que é defendido pela autora, “o cidadão comum do novo milénio deverá ser um bom conhecedor da sua língua materna e um razoável interpretador de outras línguas e variantes linguísticas do mesmo idioma” (Batoréo, 2006, s/p..).

Deste modo, reconhecendo que um dos papéis primordiais do professor é evitar atitudes de frustração perante os colegas que têm o português como LM, há que incutir nos alunos o desejo de conhecer o “Outro” e, porque não, por meio de uma obra literária que realça uma variante da língua estudada.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I

A realidade multicultural em contexto de sala de aula: uma forma de riqueza na diversidade

Neste primeiro capítulo, começaremos por explicitar alguns conceitos direcionados para a consciencialização da diversidade, cuja pertinência se prende com a construção identitária na caminhada para o “Outro”. De igual modo, visando um enquadramento da necessidade de uma educação intercultural em contexto de heterogeneidade, serão desenvolvidas possíveis abordagens para uma aquisição da competência intercultural.

1. Para uma consciencialização da diversidade cultural: explicitação de conceitos

A existência de um contexto multicultural e de diversidade linguística implica um processo de consciencialização de que a sala de aula é um espaço onde imperam a convivência e a interação de alunos provenientes de países diferentes daqueles onde vivem, dotados de heranças culturais e étnicas distintas⁴. Reconhecendo, pois, que “a igualdade na diversidade, a justiça face às desigualdades e o direito à diferença constituem os princípios fundamentais em que se apoia a educação intercultural” (Silva, 2008, p.39), impõe-se a relevância da explicitação de determinados conceitos de modo a se assumir com uma maior clareza e consciência a importância desta heterogeneidade cultural e linguística que configura a nossa sociedade em geral e as nossas salas de aula em particular. É importante reconhecer e valorizar as identidades culturais em interação, com base numa atitude de respeito entre todas as culturas.

1.1. Cultura

Perante este contexto de diversidade cultural, importa, pois, clarificar a significação do termo *cultura*, considerando que integra a rotina escolar diária de um aluno a aproximação cultural, em que positiva ou negativamente poderá influenciar o próprio processo de escolarização e do seu sucesso escolar – “The ability to

⁴ Trata-se, com efeito, de “uma sociedade constituída por um mosaico de culturas, confrontando cada uma o *eu* e os *outros* (...)”, sendo que “a diversidade constitui, assim, o traço principal da multiculturalidade” (Silva, 2008, p.23).

comprehend cultural diversity depends on understanding the *idea* of culture itself” (Bennett & Bennett, 2003, p.149). Segundo o Conselho da Europa (2014, p.13), trata-se de um termo difícil de definir, uma vez que há uma heterogeneidade no interior dos próprios grupos sociais, que implica uma diversidade de práticas e normas que muitas vezes são contestadas, mudam ao longo do tempo e são adotadas pelos indivíduos de diferentes maneiras. Barrett (2013), inclusivamente, chama a atenção para o facto de dentro de uma própria cultura existir diversidade, como consequência de múltiplas constelações de culturas e de sentidos que são transferidos de e para a cultura do “Outro” – uma cultura personalizada pelas histórias de vida, experiências pessoais e personalidades específicas.

Considerando, por um lado, uma dimensão material de cultura, Barrett (2013) assume que a mesma se trata de um conjunto de artefactos que são usados pelos membros de um grupo social – ferramentas, roupas, bens, produtos artísticos.

Numa linha antropológica, a cultura é definida como sendo “uma adaptação própria do ser humano aos diferentes meios físicos e sociais em constante mudança e evolução, formando redes de significados partilhados” (Silva, 2008, p.39). Tal visão é corroborada por Matos (2014), a qual, baseando-se na perspetiva de Bruner (1986)⁵, explica que a cultura é considerada como um texto ambíguo que constantemente necessita de interpretação por parte dos participantes.

Numa perspetiva sociológica, encarada como uma “manifestação do ser humano enquanto membro da sociedade” (Silva 2008, p.46), pode tratar-se de um conceito que implica um conjunto de hábitos, costumes e vivências de um determinado grupo social. Na ótica sociológica de Giddens (1993), referenciada por Silva (2008), a cultura implica as capacidades de pensamento crítico e de autoconsciência, estando intimamente relacionada com a própria consciência linguística e literária. Assente em três pilares essenciais – valores, normas e bens materiais –, diz respeito a tudo o que os seres humanos constroem em interação com o “Outro” “e que é transmitido, através de gerações, por pais, professores, pessoas mais velhas, líderes religiosos” (*idem*, p.48). Com isto se pretende dizer que a língua que utilizamos para nos expressar, o desenvolvimento da nossa autoconsciência ou a capacidade para assumirmos uma posição crítica relativamente ao mundo que nos rodeia são assumidos por nós, seres

⁵ Importa referir que autora efetua uma reflexão a propósito da importância do texto literário no desenvolvimento de uma aprendizagem intercultural, baseando-se nos contributos teóricos de Jerome Bruner (1986).

humanos, em interação com o “Outro”. Ainda nesta perspectiva, a cultura pode definir-se como a súpula de instituições que são partilhadas pelo grupo – língua, religião, leis, regras de conduta social, estrutura familiar, símbolos culturais –, tal como esclarece Barrett (2013).

Numa conceção construtivista do desenvolvimento cognitivo, comumente utilizada pelos interculturalistas, a cultura pode referir-se à “implicação ativa que os sujeitos têm no processo de construção do conhecimento sobre a realidade”, considerando “a ligação ao mundo do ser humano mediatizada pelo sentido e pela significação” (Silva, 2008, pp.39;47). É nestas circunstâncias que se pode distinguir cultura objetiva de cultura subjetiva, de acordo com o que é assumido pelos autores Bennett e Bennett (2003), apoiados nos estudos de Triandis (1994). Referenciando Berger e Luckman (1966), ambas existem numa dialética, na qual a primeira é interiorizada por meio do processo de socialização, e a segunda é exteriorizada através do comportamento. Assim sendo, a cultura objetiva refere-se aos elementos institucionais da cultura – sistemas político e económico – e aos produtos culturais – arte, música, gastronomia. Os autores reconhecem a sua importância, nomeadamente para a compreensão das criações culturais dos diferentes grupos. No entanto, tal conhecimento revela-se insuficiente para igualar uma competência intercultural. Por outro lado, a cultura subjetiva refere-se à experiência da realidade social formada pelas instituições sociais. Segundo os autores, este conceito constitui a chave para o desabrochar da atitude de respeito pela diversidade, na medida em que demonstra compreensão e consciência pelas diferentes crenças, comportamentos e valores. Dá-nos diretamente um olhar sobre o ponto de vista dos diferentes grupos culturais e o seu interior, o que se traduz numa interação mais efetiva. O verdadeiro ambiente de respeito pela diversidade é precisamente demonstrar compreensão e uma consciencialização das diferentes crenças, valores, comportamentos. É esta compreensão que permitirá o acesso às distintas experiências culturais e possibilita uma adaptação mútua.

Consequentemente, embora tenham sido consideradas diferentes perspectivas de cultura nas suas diferentes dimensões – material, antropológica, sociológica e construtivista –, será adotada como ponto de partida para as nossas reflexões a propósito da educação intercultural a visão subjetiva da mesma, de acordo com a ótica construtivista. Com efeito, trata-se de uma posição igualmente defendida por Matos (2014), para a qual, apoiada no posicionamento de Bruner (1986), esta noção de cultura implícita enquanto processo dinâmico implica uma mediação de significados, uma

negociação e uma interpretação, enquadrando-se este conceito numa perspetiva educacional. Esta é também uma posição assumida por Barrett (2013), para o qual a cultura consiste numa partilha de conhecimentos, crenças, memórias coletivas, identidades, atitudes, valores e práticas que cada membro utiliza como referência, em relação à forma como pensa, como a realidade para si faz sentido e a partir da qual percebe o mundo.

Por estas razões, a ideia que perpassará ao longo deste trabalho será a de que “há sempre a cultura nas culturas, **mas a cultura não existe senão através das culturas.**” (Silva, 2008, p.49), impondo assim a necessidade de explicitar o conceito de *diversidade*.

1.2. Diversidade

Segundo o Conselho da Europa (2014), em contexto de diversidade cultural, a relação que cada indivíduo estabelece com as culturas em interação é complexa, na medida em que enquanto agentes culturais a sua participação ativa numa sociedade é dependente da situação, sendo, por isso, variável. Cada um tem a sua própria maneira de construir e negociar os seus significados e interpretações do mundo que os rodeia, de acordo com os vários contextos com os quais lidam diariamente.

É neste sentido que importa refletir sobre o conceito de diversidade apresentado por Bennett e Bennett (2003), para os quais o mesmo é entendido mediante a subjetividade inerente à noção de cultura. Com efeito, tratando-se de um termo que abarca o conjunto de diferenças culturais, crenças e comportamentos apreendidos e partilhados pelos grupos de indivíduos em interação, o mesmo prende-se pela heterogeneidade em diferentes níveis, tais como: nacionalidade, etnia, género, idade, características físicas, orientação sexual, estatuto económico, educação, profissão e religião. Referenciando Carnevale e Stone (1995), Bennett e Bennett (2003) consideram ainda que a diversidade implica as diferentes identificações com o grupo de pertença e um processo que implica a apreensão da diferença por meio da ação. Num todo de diversidade cultural, a qual constitui “uma assimilação de conteúdos, é uma questão de perspectivas, métodos e atitudes”, em que “[a] aceitação do outro é uma aptidão que se adquire com a prática” (UNESCO, 2009, p.17), importa assumir a própria noção de singularidade nesse todo e o seu contributo para a aproximação entre múltiplas culturas, sendo fundamental o esclarecimento do termo *identidade*.

1.3. Identidade

De acordo com o Conselho da Europa (2014), o qual perspetiva a identidade nas suas variantes pessoal, social e cultural, o mesmo entende que o termo *identidade* denota a própria ideia que cada pessoa tem de si – a sua autocaracterização –, à qual atribui significado e valor, numa aceção pessoal de identidade. Neste sentido, a mesma é baseada em atributos pessoais – sentido de solidariedade, integração, tolerância –, nas relações interpessoais, nos papéis desempenhados no grupo social, bem como nas próprias histórias ou experiências de vida. Trata-se, efetivamente, de um “conjunto das representações que uma pessoa desenvolve a propósito de si mesma”, de acordo com Tap (1998, pp.65-66), citado por Silva (2008, p.68), sendo que na sua individualidade o ser humano se aproxima do outro, numa constante oscilação entre semelhança e diferença.

Por outro lado, numa perspetiva social, e de acordo com o Conselho da Europa (2014), a identidade é baseada no facto de cada um ser um membro de um grupo social – nação, grupo étnico ou religioso. Estas diferentes identificações com os seus atributos, relações, papéis e experiências de vida contribuem para a definição da sua individualidade/ posição, orientando-os em relação ao “Outro”.

Por fim, no que tange a uma visão cultural do termo, o mesmo pode ser percecionado como um tipo específico de identidade social, na medida em que as pessoas desempenham diferentes identidades em função da situação em que se inserem. No entanto, a construção da sua própria identidade é feita em função das situações que se geram por meio das múltiplas interações formadas pelas suas próprias identidades, tal como esclarece documento anteriormente mencionado. Para Silva (2008), apoiando-se em Bayart (1998), este conceito pode estar relacionado com a valorização do grupo de pertença ou do grupo do “Outro”, o que poderá constituir uma fonte de conflito. Neste sentido, a identidade cultural deve ser preservada, assumindo o professor o papel de promotor da troca intercultural, impedindo a tendência natural que os alunos possam ter para valorizar o seu “grupo de pertença”, em detrimento do “grupo alheio”.

2. A consciência do *Outro* na construção da identidade

De acordo com Batoréo (2006), no panorama atual de globalização em que a escola constitui um espaço privilegiado no contexto formal de ensino, bem como de socialização e de convivência cultural dos indivíduos, urge uma consciencialização da necessidade de integração do “Outro”, na medida em que este é o local onde se

desencadeiam os primeiros contactos com o “Outro”. Muitas vezes, esses encontros se caracterizam por uma complexidade emocional, cognitiva e psicolinguística, conduzindo a atitudes de angústia e de isolamento.

2.1. O encontro de culturas

Assumindo a perspetiva do Conselho da Europa (2014), o encontro cultural pressupõe uma aproximação a um “Outro”, pelo que se torna intercultural a partir do momento em que são percecionadas as diferenças, tal como é corroborado por Byram, Gribkova e Starkey (2002), ao clarificarem a posição perante o choque cultural:

“This means that meeting new experience, seeing unexpected beliefs, values and behaviours, can often shock and disturb those deeply embedded identities and values, however open, tolerant and flexible one wishes to be. Everyone has therefore to be constantly aware of the need to adjust, to accept and to understand other people – it is never a completed process” (*idem*, p.11).

2.1.1. Vivência multicultural⁶

Reconhecendo esta diversidade e heterogeneidade culturais que caracterizam a nossa sociedade atual e que contribuem para o enriquecimento da globalidade dos cidadãos, surgem três pilares fundamentais daquilo a que Silva (2008) designa por Educação Multicultural – o *pluralismo cultural*, a *diferença cultural* e a *diversidade cultural*. Com isto se pretende dizer que na base de qualquer interação cultural deverá estar uma consciencialização da coexistência de diferentes grupos culturais numa sociedade, assentes em valores e normas distintos, reconhecendo que todas as culturas são tão legítimas como a própria. Segundo a autora, para o desenvolvimento de uma competência intercultural de forma consciente, ativa e enriquecedora, deverá estar o desenvolvimento de uma *competência multicultural* (Banks, 1989, p.7, referido por Silva, 2008, p.31).

⁶ Atente-se no facto de o termo *multicultural* aqui mencionado ser encarado no âmbito geográfico anglo-saxónico, implicando o conceito de “multivivência cultural”, tal como é assumido por Silva (2008, p.36).

2.1.2. Interação Cultural

Segundo Byram e Zarate (1995), a interação com o “Outro”, num binómio “eu- eles / os outros”, implica uma dinâmica complexa aos níveis moral, político e ideológico, levantando a questão de como lidar com esta diversidade. Nesta relação criam-se indiretamente referências culturais em relação ao “Outro” que determinam a sua identidade. Segundo Silva (2008), deste encontro cultural poderá resultar uma representação negativa da diferença, por meio de uma interpretação etnocêntrica da mesma devido à apreensão de valores sem uma aprendizagem ou consciencialização explícita. Trata-se de uma situação igualmente mencionada por Byram e Zarate (1995), os quais consideram que deste encontro cultural podem, com efeito, resultar fatores que constituem uma ameaça à identidade social e individual, gerando situações de discriminação perante a diferença – seja pela cor da pele, seja pelas práticas sociais desenvolvidas. Ou seja, tal interação pode dar origem a um choque de culturas, na medida em que há dificuldades de adaptação – a um país, a um grupo social, a uma escola, a uma turma –, por indivíduos que constituem a minoria.

Por conseguinte, neste contexto de diversidade e de coexistência culturais, resultantes dos múltiplos encontros culturais que caracterizam a rotina escolar de cada aluno, é importante chamar à atenção para aquilo a que Carneiro (2001, pp.35-36) chama de “culturas aprendentes”, como sendo aquelas “que se adaptam ductilmente às interfaces de povos e culturas sem perda de identidade, ou que procuram evoluir incessantemente pelo confronto com a novidade”. Com efeito, o autor destaca a ideia de que em contexto de sala de aula há várias culturas “entendidas estas como reduto final da diversidade humana”, apresentando-se como “memórias da vida sob partilha” e, como tal, se deve proporcionar um ambiente tolerante e de abertura perante a diferença. De acordo com Pérez de Cuéllar (1996), citado por Carneiro (2001, p.38), “as culturas vitalmente aprendentes serão aquelas que, amantes da diversidade criativa, são capazes de coexistir e de aprender com as outras culturas”, o que significa que na sua perspetiva a vivência cultural só é possível mediante interação, consciencialização e adaptação à diferença. Neste contexto, Banks (s/d)⁷, a propósito do papel do professor perante uma turma multicultural, defende que o mesmo deverá assumir que todas as culturas são

⁷ Autor da obra *Educating Citizens in a Multicultural Society*, o mesmo foi alvo de uma entrevista publicada na “NEA Today Online”, realizada por Michelle Tucker, referindo-se ao conceito que ele mesmo desenvolveu denominado por “the five dimensions of multicultural education” (as cinco dimensões de uma educação multicultural). Baseámo-nos, com efeito, na publicação integral desta entrevista para algumas das nossas considerações.

importantes e as mesmas devem ser apreendidas por todos. É com base nessa partilha que se constrói um novo conhecimento: “The teacher has a culture, and the teacher and students learn together, share their cultures and construct new knowledge in the classroom. That’s how I see teachers reconceptualizing their role” (*idem*, s/p.).

Importa, assim, reforçar que as culturas se transformam como resultado da interação – “Cultures also change as a result of interaction with other cultures. (...) all cultures assimilate elements from other cultures, with their material, social or subjective resources being extended, adapted and adjusted accordingly”, tal como afirma Barrett (2013, p.4), partindo das palavras de Pietterse (2004).

2.2. Reconhecer a diferenciação cultural

Em contexto de diversidade cultural, a relação pedagógica pressupõe uma dinâmica interativa, na medida em que tanto o processo de ensino, como o de aprendizagem são encarados numa relação de ensino/ aprendizagem. De igual modo, a comunicação que se estabelece entre os alunos e entre si e o professor também é, ela própria, fruto de uma interação. Ensina-se e aprende-se sempre na relação “com o outro, que é sempre diferente e único, privilegiando-se, deste modo, a comunicação interpessoal” (Silva, 2008, p.85).

Consequentemente, para que ocorra uma interação pacífica, harmoniosa e positiva em contexto de sala de aula, reflexo de um contexto social heterogéneo e, portanto, multicultural, há que, de acordo com a autora, instigar a consciência dessas diferenças, por meio de pressupostos educativos multiculturais. Para além disso, paralelamente a essa consciencialização, é importante conservar a própria identidade cultural e pessoal, tornando-se imperioso o espírito de abertura e de recetividade, com base “numa perspetiva de salvaguarda de uma relativa identidade cultural dos parceiros em relação” (Clanet, 1990, p.21, citado por Silva, 2008, p.37).

Assim sendo, e de acordo com Byram e Zarate (1995), os quais assumem a importância da partilha de pontos de vista como forma de esbater as diferenças culturais, a interação com o “Outro” que está na base da relação de ensino/ aprendizagem, pressupõe antes de mais: i) um processo de consciencialização do outro; ii) a reciprocidade de pontos de vista e a mútua compreensão, por meio de um diálogo harmonioso entre culturas; iii) empatia, ou seja, a capacidade de compreender o outro, experienciando a realidade do seu ponto de vista, ao colocar-se no seu lugar; iv) a sensibilidade à diferença. Será, pois, nesta linha de pensamento que se assume a

relevância do papel do professor, o qual deverá reconhecer a diferenciação cultural, assumindo uma perspectiva integradora – receptiva à aceitação do “Outro” – e de abertura à diferença, contribuindo para a construção da identidade dos alunos. É esta necessidade diária de reflexão e de consciencialização destas diferenças e de a incutir nos alunos que se impõe ao docente, ciente de que “[a] tomada de consciência da diferença e uma cultura não evolui senão através do contacto com outras” (Silva, 2008, p.55).

No que tange à consciencialização da diferenciação cultural em aula, Byram e Zarate (1995) reforçam, igualmente, a ideia de que o professor deve estar consciente das suas próprias representações do outro, adquiridas no seu processo gradual de socialização, uma vez que poderão influenciar e determinar significativamente os seus próprios juízos de valor, na relação entre culturas. De acordo com o autor, o professor deverá facilitar o encontro com o “Outro”, evitando situações de conflito, contribuindo para relativizar a representação de si mesmo enquanto membro de um determinado grupo social. No fundo, há que reconhecer as diferenças entre culturas como caminho para o “Outro”: “[o]therness as recognition of radical difference between cultures” (*idem*, p.10).

3. Promovendo uma educação intercultural em contexto heterogéneo

Perante uma situação intercultural, adotar uma perspectiva de consciencialização e de reflexão em que se valoriza o esforço para aceitar os que são diferentes, os que constituem o “Outro”, numa atitude de abertura e de receptividade aos valores e às culturas em interação deve estar na base do processo de ensino/ aprendizagem com vista à promoção do sucesso escolar.

3.1. Para uma sensibilização intercultural em sala de aula: possíveis abordagens

Considerando que o próprio conceito de educação multicultural foi “substituído pelo de educação intercultural, na literatura europeia continental” (Silva, 2008, p.36), para além da tomada de consciência dessa “multivivência cultural”, este novo paradigma educativo propõe uma visão dos grupos étnicos e culturais em interação. Assume-se, assim, que se está perante uma situação intercultural no momento em que cada um adquire consciência do “Outro” enquanto portador de uma cultura diferente de si, tal como se esclarece na seguinte afirmação: “(...) in intercultural situations, one does not respond to the other person on the basis of their own individual characteristics,

but on the basis of their affiliation to another culture or set of cultures” (Barrett, 2013, p.5).

Por outro lado, Matos (2014) refere que o termo “intercultural” pode ser utilizado em diferentes contextos e não necessariamente sempre com o mesmo sentido, sendo que o mesmo implica a capacidade de reflexão, de tomada de consciência das diferenças e do sentido crítico, em momentos de interação: “«(...) the capacity to reflect on the relationships among groups (...). It is both the awareness of experiencing otherness and the ability to analyse the experience and act upon the insights into self and other which the analysis brings»” (Alred, Byram & Fleming, 2003, p.4), citados por Matos, 2014, p.47). Neste sentido, é importante o papel do professor em atenuar estas diferenças culturais, procurando estar atento aos próprios níveis de sensibilidade cultural do aluno⁸, tal como é evidenciado num estudo de Bennett e Bennett (2003), reconhecendo, no entanto, que se possa tratar de uma teoria discutível. Ainda assim, importa neste contexto realçar a importância de que, de acordo com os autores, serão estes estágios que poderão constituir as diferentes perspectivas e atitudes que cada aluno idealmente poderá desenvolver em relação ao “Outro”. Com efeito, “[e]m sociedades multiculturais cada vez mais complexas, a educação deve auxiliar-nos a adquirir as competências interculturais que nos permitam conviver *com* as nossas diferenças culturais e não *apesar* delas” (UNESCO, 2009, p.17).

De acordo com os autores Byram, Gribkova e Starkey (2002), a dimensão intercultural deverá caracterizar a própria língua de ensino, colocando o enfoque na competência comunicativa e intercultural. Com efeito, a comunicação intercultural é estabelecida tendo por base o respeito e a igualdade de direitos, encarada como a base da interação social. Uma abordagem comunicativa orientada para uma vertente intercultural poderá promover a aquisição de competências linguísticas, imprescindíveis para uma comunicação correta e apropriada, oral ou escrita. Com efeito, para Bennett e Bennett (2003) trata-se de uma abordagem intercultural, a qual coloca o seu enfoque nas diferenças culturais, entendidas na sua subjetividade. Baseada na teoria de desenvolvimento de uma sensibilidade intercultural, esta abordagem sugere que é o grau

⁸ Para uma melhor compreensão dos diferentes níveis de sensibilidade intercultural, veja-se a figura 2, anexo 2, p.78, mostrando a teoria de Bennett e Bennett (2003), relativamente ao papel do professor perante a desconstrução de paradigmas etnocêntricos. Com efeito, este modelo – do inglês “The Developmental Model of Intercultural Sensitivity (DMIS)” – foi elaborado para explicar as experiências com estudantes que foram alvo de estudo, sendo observadas em situações interculturais, tais como: aulas, workshops interculturais, intercâmbios e programas de pós-graduação, conforme Bennett (1993). Os resultados foram organizados neste esquema que comporta, por ordem crescente, seis estágios de sensibilidade intercultural.

de predisposição e de prontidão para aceitar a diferença que a influencia e que estas atitudes podem ser desenvolvidas. Designa, pois, um processo que implica uma dialética entre conhecimento e competência.

Nestas circunstâncias, entendendo o professor como o “profissional da diversidade” (*idem*, p.162), os autores propõem, no âmbito de uma abordagem intercultural, diversas ações, estratégias e atitudes que possam conduzir o aluno a uma interação e aceitação da diferença, deslocando os alunos de um estágio etnocêntrico. O professor, dotado de conhecimento e competência sobre todos os grupos culturais em contexto de sala de aula, deverá: i) promover o diálogo intercultural, ativando a receptividade e abertura à diferença; ii) desenvolver atividades em grupo que construam a noção de semelhança para com o outro; iii) reconhecer a diferenciação cultural.

Esta ideia é igualmente corroborada pelo Conselho da Europa (2014), na medida em que o professor deverá colocar o enfoque na participação ativa em contexto de sala de aula por meio da descoberta, troca e partilha de ideias, reflexão e cooperação. Com efeito, deverá promover uma aprendizagem que seja significativa para o aluno, por meio de atividades que mobilizem o seu potencial intelectual, emocional e físico, estabelecendo um processo de aprendizagem cooperativa. Trata-se, pois, de uma abordagem que centraliza o papel do diálogo intercultural, desenvolvendo as competências interculturais, por meio de “uma troca de ideias aberta, respeitadora e baseada na compreensão mútua entre indivíduos e grupos com origens e património étnico, cultural, religioso e linguístico diferentes” (Conselho da Europa, 2008, p.13)⁹.

Por outro lado, tal não implica necessariamente o abandono dos seus próprios padrões culturais ou assimilar totalmente as crenças ou valores do “Outro”, cabendo aqui ao professor desenvolver essa consciência, promovendo atitudes de tolerância, compreensão e receptividade, ao mesmo tempo que assume a presença da diversidade de culturas e um pluralismo de perspetivas e práticas culturais, em contexto de sala de aula – “The ability to make and use cultural generalizations responsibly lies at the heart of an intercultural approach to diversity” (Bennett & Bennett, 2003, p.152).

⁹ A propósito da conceção de diálogo intercultural atente-se igualmente nas considerações apresentadas pelo referido documento relativamente aos “riscos do não diálogo” (Conselho da Europa, 2008, p.20), numa perspetiva comparativa com o que a ausência do mesmo em contexto de sala de aula poderá implicar.

3.2. O desenvolvimento da competência intercultural

Assumindo o contexto de diversidade cultural e linguística em contexto de sala de aula, Sperková (2009/2010) considera que as aulas de língua são o espaço ideal para desenvolver atitudes de compreensão, conhecimento e de consciencialização de outras culturas, na medida em que proporciona a interação Língua/ Cultura. A aprendizagem de uma língua implica, pois, a sensibilização e consciencialização de questões de identidade e cultura. Para a autora, a formação de uma competência intercultural – designada por “cultura três” – advém de duas culturas em interação, o que possibilita um enriquecimento mútuo¹⁰: “Apprendre à parler une langue signifie donc se sensibiliser aux questions identitaires et culturelles” (Chovancová, 2007, citado por Sperková, 2009/2010, p.4).

De acordo com o Conselho da Europa (2014), a língua assume um papel de relevo nestes encontros culturais, uma vez que é considerada como o sistema simbólico que é capaz de reunir indivíduos e fazer com que partilhem as suas perspetivas culturais, crenças e valores. Uma competência plurilingue e uma consciência comunicativa são igualmente componentes cruciais de uma competência intercultural, quer perante falantes de diferentes línguas, quer para falantes de variedades linguísticas de um mesmo idioma: “In such situations, intercultural competence is required to achieve harmonious interaction and successful dialogue” (*idem*, p.16). É importante compreender que comunicar e interagir num encontro intercultural não significa necessariamente que se tenha adquirido uma competência intercultural. A mesma pressupõe atitudes de respeito, compreensão e adequação, numa atitude de recetividade construtiva e positiva.

No que tange ao conceito de competência intercultural¹¹, Barrett (2013), assente na própria definição apresentada por Deardorff (2006), considera que a mesma designa o conjunto de valores, atitudes, conhecimento, compreensão, habilidades e comportamentos que são necessários para: i) compreender e respeitar os outros que são percecionados como sendo culturalmente diferentes de si; ii) interagir e comunicar efetivamente e apropriadamente com as pessoas; iii) estabelecendo interações positivas e construtivas. Esta ideia parece estar igualmente presente nos estudos de Byram, Gribkova e Starkey (2002), os quais reforçam esta aceção como uma: “ability to ensure

¹⁰ Para uma melhor compreensão do processo de formação / aquisição da competência intercultural, na ótica da autora, veja-se a figura 3, anexo 3, p.79.

¹¹ A fim de aprofundar um pouco mais este conceito, veja-se a entrada “Competência Intercultural” que se encontra no Glossário, anexo 20, p.148.

a shared understanding by people of different social identities, and their ability to interact with people of different social identities, and their ability to interact with people as complex human beings with multiple identities and their own individuality” (*idem*, p.10).

Também o Conselho da Europa (2014) se manifesta relativamente a esta conceção, referindo que a aquisição desta competência não implica o abandono da sua própria identidade cultural, mas sim uma atitude de curiosidade, interesse e receptividade perante a cultura do “Outro”. Estabelecendo um elo de ligação entre as duas posições culturais em interação, tal implicaria uma compreensão e consciencialização das mesmas. De acordo com Byram, Gribkova e Starkey (2002), assumindo que o conhecimento, as habilidades e as atitudes são os pilares de uma competência intercultural, os autores referem que estas componentes são complementadas com os valores que fazem parte da identidade social de cada um, nomeadamente: i) as atitudes interculturais; ii) o conhecimento; iii) a consciência intercultural.

Considerando exclusivamente o ensino formal¹², para que se desenvolva uma competência intercultural de forma eficaz, há que promover uma pedagogia intercultural, assente em objetivos, conteúdos, materiais, avaliação, programa oficial e processos e métodos de ensino/aprendizagem, orientados para o diálogo e para a cooperação, de acordo com o Conselho da Europa (2014). Tal implicará uma prática que estimule as atitudes interculturais, a interação, a comunicação, a reflexão – consciência crítica e partilha de experiências –, a análise – questionamento das suas próprias práticas –, a comunicação, a compreensão e o respeito.

Neste sentido, importa referir que os professores que lidam com questões de língua e de comunicação são particularmente responsáveis pelo desenvolvimento da competência intercultural, tal como é preconizado pelo Conselho da Europa (2014). Para além disso, trata-se de uma abordagem a considerar perante a exploração didática de um texto literário, o qual poderá constituir um meio fundamental para desenvolver atitudes cruciais da competência intercultural e as habilidades para comparar, refletir e questionar. É o que procuraremos desenvolver no capítulo que se segue.

¹² Dos três tipos de educação propostos pelo documento *Charter on Education for Democratic Citizenship na Human Rights Education* (Conselho da Europa, 2010), para o qual remete o Conselho da Europa (2014), o presente trabalho irá cingir-se à educação formal, a qual designa uma pedagogia estruturada por meio de um sistema educativo, proporcionando processos de ensino/ aprendizagem planeados, envolvendo uma relação professor/ alunos. No entanto, importa esclarecer que tal documento distingue três tipos de educação: i) educação informal; ii) educação não-formal; iii) educação formal.

CAPÍTULO II

A arte literária em contexto de heterogeneidade: um caminho para afirmação da consciência intercultural

“(...) nunca deixaremos de ler obras de ficção, pois é nelas que procuramos uma fórmula que dê sentido à nossa existência.”
Umberto Eco¹³

É este o momento oportuno para fazer o trabalho incidir sobre a conceção de texto literário enquanto suporte didático e como veículo promotor da interculturalidade, o qual poderá ser um ponto de partida para o encontro harmonioso do Eu com o Outro.

Pretende-se fazer uma apresentação de conceitos aplicados à realidade literária para daí extrair pistas sobre o ato de receção do texto literário, permitindo a reflexão sobre o papel que o mesmo desempenha na abordagem intercultural. Procuraremos destacá-lo como forma de enriquecimento do próprio processo de ensino/aprendizagem de PL2. Não é demais lembrar que se trata de um capítulo que abrirá caminho para a reflexão sobre a importância da narrativa ficcional de língua portuguesa, em contexto de sala de aula.

1. Conceção de texto literário enquanto suporte didático

Ao debruçarmo-nos sobre o conceito de literatura, o qual nos invoca uma variedade de significações, o mesmo tem sido valorizado e reconhecido numa perspetiva didática pela oportunidade de apreensão estética da linguagem e ao nível sociocultural, permitindo a aquisição de conhecimentos e saberes. Torna-se, pois, importante refletir no papel do próprio texto literário na dinâmica de ensino/aprendizagem, o qual poderá proporcionar “o contacto com estruturas simples ou complexas da língua ao mesmo tempo em que valoriza a percepção dos diversos contextos que formam a presença do homem com sua realidade” (Takahashi, 2012, p.21). Na qualidade de documento autêntico e, portanto, sem fins didáticos, tal como afirma a autora, apoiada em Cuq (2003), o texto literário permite um contacto com elementos linguísticos e culturais, constituindo uma importante ferramenta pedagógica, revelando-se importante debruçarmo-nos um pouco nos conceitos de *literatura* e *competência literária*.

¹³ In *Seis Passeios nos Bosques da Ficção* (1997, p.146).

1.1. Explicitação de conceitos: literatura e competência literária

1.1.1. Literatura

No que concerne à evolução e afirmação do conceito de literatura, e de acordo com Souza (2009), o sentido contemporâneo da palavra terá surgido por volta da segunda metade do século XVIII ou mesmo no início do XIX, em sintonia com o aparecimento do próprio vocábulo *literatura*. Com efeito, observa-se a partir de então que o próprio conceito de “humanidades” se fragmenta em três campos intelectuais: i) filosofia; ii) ciências do espírito; iii) *literatura* – abrangendo os gêneros designados por lírico, narrativo e dramático. Esse conjunto de textos passa a especificar-se segundo as nacionalidades modernas, abrindo-se, assim, espaço para expressões como “literatura portuguesa”, “literatura brasileira”, “literatura francesa”, entre outros, sendo que teremos chegado ao centro da aceção contemporânea do termo *literatura*.

Nas mais diversas aceções da palavra *literatura*, fixadas em usos linguísticos consensuais, a mesma pode corresponder: i) à arte de escrever; ii) ao conjunto de obras distinto pela temática, origem ou público visado – “literatura nacional”; iii) à bibliografia sobre determinado campo especializado de conhecimento; iv) a expressões sem o senso da realidade; v) à disciplina que estuda de modo sistemático a produção literária, segundo recortes e interesses cognitivos variados.

Na aurora da modernidade, evidenciam-se competências específicas para a configuração verbal da experiência conceptual da imaginação – sensibilidade sentimento, percepção –, a qual, ao distanciar-se da razão, torna-se apanágio de uma “arte”, ou seja, uma experiência estética, em que se manifesta o belo, exteriorizando-se o sentimento individual. Surge, pois, o conceito de “arte literária”. É nesta aceção que será abordado este conceito, nomeadamente no sentido de prosa ficcional, a qual se poderá particularizar conforme diferentes nacionalidades, dotada de propriedades e características que lhe conferem autonomia em face dos demais discursos.

1.1.2. Competência Literária

Partindo da perspectiva de Ceia (2009), trata-se de um conceito teorizado por Jonathan Culler, com origem na linguística chomskiana, o qual reflete o grau de conhecimento que um indivíduo deve ter para poder ler e interpretar um texto literário. Trata-se de uma habilidade que implica o desenvolvimento de uma consciência

linguística¹⁴, não habilitando, no entanto, à leitura crítica. Com efeito, tal competência, designada por *competência do leitor* – apenas pode ser adquirida por meio do ensino formal. Conforme Lopes (2009), a mesma é encarada como algo que não se cinge meramente ao conhecimento da língua em que está escrito um qualquer texto literário. Na realidade, para dele se apropriar, o leitor é obrigado a dominar, ainda que inconscientemente, não só um conjunto variado de regras de legibilidade, como também as convenções que regem esse texto em termos de género e de estrutura. Como se sabe, o texto não encerra apenas o código linguístico. Outros códigos, como sejam o estilístico, o narrativo, o temático ou o cultural, também contribuem para a construção dos seus sentidos, implicando um processo de descodificação.

Corroborando esta ideia, Ceia (2009) refere que um texto literário parte da possibilidade de uma simples expressão ou frase poder compreender múltiplas aceções sujeitas a um processo de leitura interpretativa. Consequentemente, tal implicaria o desenvolvimento de uma competência – habilidade / *performance* – por parte da exposição do leitor ao texto, o qual pode trabalhar e explorar todas as suas potencialidades semânticas: “[O] mesmo texto não terá certamente o mesmo sentido para todos os leitores” (*idem*, s/p.). Considerando os estudos literários pós-estruturalistas, Ceia (2009) refere que a competência literária se refere não tanto ao modo de funcionamento de um texto, mas antes possibilita descobrir nele aquilo que nos aproxima do mundo quotidiano, espelhando a “nossa própria experiência individual mas também os traços que nos identificam culturalmente” (*idem*, s/p.).

A ideia de competência literária implica, deste modo, colocar o trabalho literário na dependência de um só dos seus intervenientes – o leitor. É, pois, neste contexto, que, colocando o enfoque no desenvolvimento de competências de um aluno de PL2 e, portanto, um leitor de PL2, através de um texto literário, se revela essencial centrarmonos na abordagem de “[p]ropostas teóricas como a estética da receção” (*idem*, s/p.).

¹⁴ De acordo com Ceia (2009), ao assumirem uma posição teórica próxima da linguística, a qual se preocupa com a estrutura frásica correta do ponto de vista gramatical, os estudos literários estariam a reduzir a própria competência literária a uma equação linguística. A competência literária exercida, deste modo, como uma competência poética considera apenas o texto literário em termos de *performance* linguística, que obedece a um código pré-determinado. Cientes da importância do texto literário para a aquisição linguística, este trabalho orientar-se-á para o desenvolvimento da competência intercultural que o mesmo poderá estimular.

1.2. O ato de recepção do texto literário: o papel do leitor

1.2.1. Dinâmica interpretativa: dialética autor / leitor

Contrariando as teorias hermenêuticas tradicionais que encaravam a dinâmica interpretativa como um processo totalmente dissociado do leitor, ao colocarem o enfoque na relação autor/texto, a mesma sofreu uma dada inflexão. Com efeito, na linha da hermenêutica filosófica de Heidegger e de Gadamer têm sido preservadas e respeitadas as diferenças entre a perspectiva do texto e a própria visão dos leitores, enquanto seus recetores, atribuindo total ênfase a esta possibilidade de diálogo e de interação com o texto. Adotando esta mesma linha de pensamento, Eco (1997) realça o papel central, ativo, criador do leitor neste processo interpretativo de um texto narrativo e na construção de significados, numa atitude de recetividade¹⁵.

1.2.2. O papel do leitor no contexto da ficção narrativa

De acordo com Eco (1997), no que tange ao papel do leitor no contexto da ficção narrativa, e considerando a multiplicidade de sentidos possíveis, o mesmo deverá basear a sua experiência de leitura numa atitude colaborativa com o texto e com base nas suas escolhas razoáveis no universo ficcional. De acordo com Kirchof (2003, p.189), o texto é entendido como um “semema expandido”, cuja compreensão vai depender da capacidade semiótica do leitor, ou seja, de uma determinada disposição intelectual, para explorar os seus significados, numa tentativa de chegar ao seu cotexto, na medida em que procura estabelecer uma relação com os possíveis contextos em que tal texto pode ocorrer de forma significativa. É neste sentido que Eco (1997, p.9) encara o texto de forma metafórica, designando-o como uma “*máquina preguiçosa*”, exigindo do leitor uma atitude cooperativa de modo a preencher os espaços do “não dito”. Com isto pretende-se dizer que é como se o conteúdo narrativo estivesse num estado “virtual”, esperando uma permanente atualização por meio deste trabalho colaborativo do leitor, disposto e apto, a todo o momento, a interagir com o texto. É destacada a importância dos conhecimentos que o leitor tem do mundo real, dos quais dependerá o processo de descodificação do sentido do texto com maior ou menor rapidez.

¹⁵ Para um melhor entendimento da própria evolução do papel do leitor no contexto da ficção narrativa e da dicotomia “interpretação / utilização” textuais, veja-se o anexo 4, p.80. Pretende-se, com efeito, assumir o aluno enquanto agente descodificador de sentidos, permitindo, ao mesmo tempo, esclarecer a importância que tem sido dada ao leitor, em detrimento da “arte, engenho, génio, inspiração, imaginação, estilo” (Ceia, 2009, s/p.), do autor.

1.2.3. O mundo ficcional e o mundo real em interação: o papel do professor

De acordo com Eco (1997), leitor e autor estabelecem aquilo a que designa por *pacto ficcional*. Com efeito, partindo do princípio de que “[a] regra fundamental para abordar uma obra de ficção é o leitor aceitar tacitamente um pacto ficcional, a que Coleridge chamava «a suspensão da incredulidade»” (*idem*, p.81), o leitor tem o poder de suspender a sua incredulidade em relação a alguns factos, mas não a outros, desde que sejam verosímeis.

Na verdade, apesar de a obra ficcional ser uma história inverosímil, podem existir elementos passíveis de terem sido experienciados e vivenciados, em algum momento da vida real, e portanto, verosímeis. Para além disso, o próprio contexto da ficção o poderá ser. Com isto se pretende dizer que o texto recorre muitas vezes à verosimilhança, ou seja, a esta relação entre a ficção e a vida real, de modo a situar e explicar a própria história ficcional. Eco (1997) refere também que só através da verosimilhança é possível que o leitor se sinta chocado, isto é, no momento em que coloca o mundo real como fundo, se sente impressionado e até perturbado devido à discrepância ou semelhança entre a realidade e a ficção.

Nestas circunstâncias, é interessante constatar que a verdadeira significação de um texto resulta da contínua interação entre as questões colocadas pelo leitor e as respostas fornecidas pelo texto. Neste pacto ficcional numa atitude de cooperação com o texto, encontramos o papel do leitor modelo, o qual deverá estar predisposto a aceitar esta “verdade ficcional”, desde que não apresente contradições internas. Ajudar o aluno a desvendar o contexto e a verdade histórica que está por detrás do texto deve constituir uma das tarefas do professor, já que, de acordo com Eco (1997, p.91), “parece que o leitor tem de saber imensas coisas sobre o mundo real para poder assumi-lo como fundo de um mundo ficcional”. Reconhecendo que “um universo ficcional não acaba com a história, mas expande-se indefinidamente” (*ibidem*), caberá ao docente, que lida diariamente com questões linguísticas e comunicativas, sendo o responsável pelo desenvolvimento de atitudes cruciais da competência intercultural, orientar os alunos nessa desconstrução¹⁶. É, pois, importante considerar “a riqueza e profundidade da memória textual (e a cultura, como memória, conserva-se, irradia e transforma-se sob a forma de textos)” (Silva, 2010, p.187, citado por Paz, 2015, p.271).

¹⁶ A título exemplificativo e fazendo uma ponte com a obra por nós selecionada – *Iracema* – importa salientar a importância do professor no esclarecimento de determinadas questões, relativamente: i) aos factos históricos que contextualizam verdadeiramente a obra, nomeadamente o período da colonização; ii) o que é narrado efetivamente no romance; iii) os motivos subjacentes a essa escolha.

2. O texto literário como veículo promotor da interculturalidade

Num contexto caracterizado por uma “multivivência cultural”¹⁷, em que muitas vezes o contacto com o texto literário em aulas de uma L2 é ínfimo, considera-se que o mesmo poderá proporcionar diferentes visões do mundo, como caminho para o “Outro”.

2.1. A caminhada do *Eu* ao encontro do *Outro*

Recordando a problemática resultante dos encontros culturais, já abordada anteriormente, salientamo-la agora, com base nos estudos de Chalier-Visuvalingam (1996)¹⁸. Com efeito, a autora, apoiada nas teorias de Bakhtine (s/d) considera que apreender o discurso do “Outro” é uma ação que constitui uma troca de sentidos por meio de um diálogo, sendo que o verdadeiro significado reside numa articulação com o “Outro”. Para além disso, a autora refere que a compreensão e aceitação do “Outro” existem em função da tomada de consciência, em primeira instância, da identidade/alteridade de cada um, numa postura de abertura e de recetividade ao “Outro”: “«Être ouvert à l’Autre implique que j’admette de laisser s’affirmer en moi quelque chose qui me soit contraire, même au cas où n’existerait pas d’adversaire qui soutienne cette chose contre moi»” (Gadamer, 1976, p.207, citado por Chalier-Visuvalingam, p.158).

Independentemente das crenças e dos valores que constituem a identidade cultural e individual de cada um, interagir com um texto literário implica, deste modo, a compreensão e a consciência da diferença, nomeadamente a capacidade de apreender, pelas palavras do outro, o que ele pretende dizer, perspectiva igualmente apresentada por Dasenbrock (1992), apoiada nos estudos de Davidson (1986)¹⁹. As diferenças que poderão emergir por meio dessa interação determinam um processo de transformação, adaptação e de aprendizagem, sem, no entanto, que haja uma perda de identidade, constituindo um momento enriquecedor e produtivo. Neste sentido, e de acordo com Chalier-Visuvalingam (1996), pensar o “Outro” consiste na tentativa original de olhar para ele, reconhecendo e apreendendo a sua singularidade.

Interpretar é um ato de possuir um texto e, consequentemente, de apreender novas referências ideológicas, culturais e, até, linguísticas, uma vez mais é determinante o papel do professor. Com efeito, assumindo que ele mesmo lê e interpreta de forma

¹⁷ Termo apresentado por Silva (2008).

¹⁸ Para uma melhor compreensão da perspectiva desta autora, veja-se o anexo 4, p.80.

¹⁹ Nos seus artigos a propósito da teoria da interpretação, a maioria reunida a partir da obra *Inquiries into Truth and Interpretation* (1986).

diferente dos alunos, deve conduzi-los à partilha de horizontes culturais por meio da procura de textos literários que evidenciam sistemas de significação cultural distintos. Neste contexto, importa assumir a perspetiva de Dasenbrock (1992), assente na teoria de Gadamer (s/d), reconhecendo que cabe ao docente orientar a sua prática pedagógica para a leitura de forma diferenciada, ou seja, por meio de textos que constituam representativos culturais. O mesmo deverá fomentar a partilha de referências culturais, aguçando a sua curiosidade: “We can share a language but not share a set of beliefs, and the beliefs will dictate our particular use of the language” (*idem*, p.41). Na verdade, nunca é total o comando do discurso produzido pelo “Outro”, mas o ideal é o esforço para compreender: “(...) the unknown can be powerful precisely because it is unknown” (*idem*, p.39).

2.2. Construindo a competência intercultural: a literatura na abordagem intercultural

2.2.1. A literatura na promoção de habilidades comunicativas: metodologias

De acordo com Babae e Yahya (2014, p.80), os quais consideram uma íntima relação entre língua e literatura, na medida em que esta sempre foi um contributo para o desenvolvimento das competências linguísticas, desempenhando um papel no processo de ensino aprendizagem de uma L2, têm sido aplicadas diferentes metodologias na abordagem à literatura²⁰. Baseando-se na perspetiva de Sanz e Fernández (1997), os autores consideram que o texto literário tem recebido maior enfoque didático no processo de aquisição de uma L2, mediante o aparecimento da abordagem comunicativa, enquanto metodologia. Na verdade, Babae e Yahya (2014) referem que a exploração didática da literatura permite o desenvolvimento da competência comunicativa numa L2, estimulando a comunicação entre os aprendentes, considerando um contexto autêntico de comunicação. Com efeito, tal visão é corroborada por Sperková (2009/2010), a qual considera, por um lado, a literatura enquanto representante das normas linguística e gramatical e, por outro, da manifestação subjetiva da cultura de um país, contribuindo, consequentemente, a uma formação cultural.

²⁰ Atente-se nos diferentes métodos que têm utilizado a literatura para fins didáticos, apresentados por Babae e Yahya (2014), agrupados em duas categorias: i) Métodos de tradução / exploração gramatical (ler, traduzir, exemplar da norma linguística e de estruturas gramaticais e da escrita), baseados nas regras gramaticais e nos itens lexicais; ii) Métodos estruturais, numa abordagem funcional da literatura, em que a mesma não era vista como representativa autêntica e genuína da aplicação da língua em contexto.

Por outro lado, mediante a perspectiva de Kennedy (2006), considerando que muitos dos estudantes adquirem uma L2 num estágio mais tardio relativamente à LM, e assumindo os diversos contextos de diversidade linguística, o professor deverá considerar que é por meio da interação comunicativa que os alunos vão aperfeiçoando o seu conhecimento, com base em experiências em ambiente natural. De igual modo, o mesmo deverá ter sempre em linha de conta de que a língua que ensina – encarada como L2 para muitos estudantes – constitui não só um objeto de estudo como também um meio para adquirir as diversas competências comunicativas, as quais deverão estar em articulação numa situação de comunicação, segundo Silva e Gonçalves (2011).

No entanto, segundo Sperková (2009/2010), ainda há um longo caminho a percorrer no que tange à didatização de um texto literário com base numa abordagem intercultural. Em virtude do aparecimento da metodologia orientada para a ação comunicativa – *Abordagem Comunicativa* –, o mesmo tem vindo a adquirir uma posição mais central na didática de uma L2, havendo uma maior consciencialização das suas potencialidades, permitindo ao aprendente: i) vivenciar uma experiência estética; ii) expandir o repertório lexical; iii) desenvolver a competência cultural e intercultural. Com efeito, tal como demonstra Takahashi (2012, p.23)²¹, verifica-se que a abordagem comunicativa é a que coloca enfoque na literatura na sua abordagem “interativa e intercultural”, na medida em que integra o texto literário na didática das línguas, orientando as suas práticas para o desenvolvimento das competências comunicativas. Trata-se, pois de uma abordagem que implica uma gestão “de situações de comunicação real, dentro e fora da «sala» de aula, fazendo com o material didático se integre na categoria do autêntico, a fim de viabilizar a expressão do aluno mais próxima do real e do natural possível” (Sellan, 2012, p.29).

De igual modo, a autenticidade e a relevância da literatura na sua dimensão comunicativa e no desenvolvimento das estratégias de ensino/aprendizagem de uma L2 têm sido igualmente considerados. Na perspectiva de Gruca (2010), constituindo um material que veicula uma cultura, o texto literário espelha não só as suas potencialidades linguísticas, como é também representativo do mundo que nos rodeia, das experiências e das vivências do quotidiano, na medida em que o seu discurso muitas vezes aborda temas universais centrados na condição humana, oferecendo, assim, um espaço de

²¹ Veja-se, a este propósito, a tabela 1, anexo 5, p.83, ilustrando a importância atribuída ao texto literário no interior de cada abordagem, conforme Takahashi (2012, p.23).

interpretação. Esta é uma visão igualmente demonstrada por Babae e Yahya (2014)²², os quais acreditam no seu contributo aquando da didatização de uma L2. Considerando que o texto literário pode exteriorizar elementos da vida em sociedade, para além dos seus benefícios linguísticos e culturais, o mesmo poderá potenciar: i) a aplicação natural e significativa da língua e da cultura, em contexto; ii) a motivação e a criatividade; iii) a mobilização de conhecimentos prévios; iv) o desenvolvimento de competências comunicativas numa L2 e do pensamento crítico; v) a expressão de sentimentos e emoções e o relato de experiências, numa ponte com o mundo real. Referenciando Widdowson (1983), os autores, cientes de que o texto literário poderá fortalecer a expressão de ideias no interior da turma, consideram que o mesmo estimula a criatividade e a motivação, bem como as interações entre pares e entre si e o professor.

2.2.2. Desenvolvimento de competências interculturais

Retomando a perspetiva de que o conceito de cultura constitui um processo dinâmico e subjetivo que implica uma negociação e interpretação na formulação de significados e de sentidos textuais, importa considerar o uso da língua na compreensão do outro. Com efeito, Matos (2014)²³ destaca a dupla função da língua – como meio de comunicação e de representação do mundo –, salientando a sua dimensão cultural, nas suas vertentes histórica e simbólica. Neste sentido, a língua nunca é neutra, impondo, por um lado, pontos de vista do mundo que nos rodeia, mas também a própria forma subjetiva como é formulado esse ponto de vista em relação à realidade.

Ponderando as características de uma educação intercultural, orientada para a aquisição de uma L2, Matos (2014) realça que, para além de conteúdos linguísticos e culturais – conhecimentos declarativos –, estão igualmente implícitas na língua conhecimentos processuais, em cuja mobilização deve assentar uma educação intercultural. As identidades cultivam uma melhor compreensão da cultura do “Outro”, por meio do processo de negociação. É precisamente neste contexto que o texto literário, enquanto língua, poderá estabelecer um meio para a interculturalidade, a qual implica a consciencialização de que o encontro de culturas implica uma negociação de sentidos e uma reflexão sobre a diferenciação cultural. Os significados de um texto literário não estão, como já se viu, na própria linguagem. De acordo com Matos (2014),

²² Apoiados em teóricos como Hadaway et al. (2002), Obediat (1997), Custodio e Sutton (1998), Collie e Slater (1990) e Duff e Maley (1990), conforme Babae e Yahya (2014, p.81).

²³ A autora efetua uma reflexão a propósito da importância do texto literário no desenvolvimento de uma aprendizagem intercultural, baseando-se nos contributos teóricos de Jerome Bruner (1986; 2000).

os significados são negociados constantemente a partir dos diferentes contextos. É neste sentido que se pode estabelecer uma ponte com a vivência em sala de aula, recriando a apreensão subjetiva das diferenças que cada aluno/falante estabelece entre si. Presumindo, assim, que a apreensão de sentidos é facultada por meio da comunicação, princípio que é válido tanto a nível literário, como cultural, é estabelecido um diálogo no qual são desempenhados papéis que ganham significação na interação. Deste modo, na medida em que cada falante está social e culturalmente contextualizado, pode ser desenvolvida uma aprendizagem intercultural. Todo o tipo de relação implica uma (re)negociação contínua de significados, sendo que o elemento chave dessa interação é precisamente a língua (*idem*).

Nestas circunstâncias, considerando que é na relação língua/ cultura que se negocia a diferença, tal binómio constituirá o ponto de partida para a consciencialização dos pontos de vista de cada um, relativamente ao mundo que nos rodeia, bem como para uma maior receptividade. Tal não implica o abandono dos valores identitários, correspondentes à formação cultural do leitor enquanto agente cultural, sendo que o mais importante é a construção de conhecimento, numa dinâmica subjetiva, reforçando valores a partir de diferentes perspetivas²⁴. Consequentemente, o texto literário fomenta o desenvolvimento de perspetivas interculturais, por meio da ação interpretativa, a qual implica uma negociação de sentidos. De acordo com Matos (2014), assumindo a perspetiva de Bredella (s/d.), o mesmo permite: i) apreender a complexidade e a variedade que caracteriza as próprias relações humanas; ii) ativar a capacidade de compreensão e de consciência do outro enquanto indivíduo social e individual; iii) facilitar a formulação de alternativas, numa atitude de receptividade aos diferentes padrões e crenças sociais e culturais; iv) desconstruir pressupostos culturais; iv) desenvolver uma atitude de tolerância; v) desenvolver o pensamento crítico, no sentido de questionar crenças e valores culturais.

Assim sendo, consciente do papel fundamental do texto literário no desenvolvimento de uma experiência intercultural, em contexto de sala de aula, espelho da sociedade heterogénea atual, o professor deverá fomentar momentos de interpretação e de negociação de sentidos, tão importantes para mediar a relação com os outros. Com efeito, Matos (2014) refere que a narrativa literária constitui um importante contributo

²⁴ Retoma-se, assim, o conceito de cultura no seu sentido subjetivo e enquanto processo dinâmico. Conforme Matos (2014), trata-se de um termo que remete para a necessidade de adaptação e transformação, de modo a estabelecer uma ponte com o “Outro”.

para a construção de significados e de horizontes intelectuais, em que são estimuladas a imaginação, a criatividade e a vivência de uma experiência ficcional, pelo que a abordagem a um género literário como o romance seria provavelmente frutífero. Na verdade, na qualidade de leitor ativo, o aluno aprende a aceitar e a gerir pontos de vista diferentes, com base na sua imersão num mundo fictício. A autora considera que o texto literário contribui, assim, para o desenvolvimento de uma educação intercultural. Nesta perspetiva, por meio de uma abordagem intercultural, o professor terá, consequentemente, o papel de preparar os alunos no confronto com outras realidades culturais. Ciente de que ao estabelecer um diálogo intercultural, cada aluno pode assumir a sua perspetiva e discuti-la em grupo, convidando-o a ganhar consciência de si mesmo e do “Outro”. O professor deverá fazer emergir os padrões de referência cultural de cada aluno, tão importantes para a construção de significados. Com isto se pretende dizer que, reconhecendo a importância da abordagem intercultural, em que o leitor pode incorporar o significado da realidade diferente de si, o professor deve estimular o diálogo intercultural em sala de aula, enquanto modelo metodológico a utilizar para a didatização de um texto literário, numa aula de L2, conforme Matos (2014).

Esta é uma ideia igualmente explicitada por Sperková (2009/2010), a qual considera que mesmo um excerto de um texto literário pode constituir um documento cultural. Na verdade, colocando o enfoque primordial nos interesses, aptidões e perfis do público-alvo – o aluno –, mediante o tipo de objetivos gerais e específicos a atingir e a temática a abordar, o professor poderá realizar uma exploração seletiva da obra, baseando-se em excertos, estabelecendo, na mesma, a comparação entre culturas. Por outro lado, é importante que o docente esteja consciente de que um texto literário nem sempre proporciona uma imagem objetiva da realidade, podendo desencadear interpretações erradas. O importante é reconhecer que a interpretação do leitor depende das experiências, da ideologia, da cultura ou do próprio contexto particular da leitura. Segundo a autora, a literatura constitui um caminho de acesso à cultura do “Outro” – “(...) la littérature et la civilisation peuvent se rencontrer en classe de langue pour poursuivre le même objectif et faciliter à l’apprenant l’accès à la culture de l’Autre” (Sperková, 2009/2010, p.7). Assim sendo, o professor deverá estimular a interação com o outro, partindo do texto literário, ou seja, favorecer “le contact avec l’ailleurs et la rencontre avec l’autre par des données civilisationnelles, par des références aux réalités extra-linguistiques et extra-textuelles qui permettent de construire une compétence culturelle” (*idem*, p.7).

CAPÍTULO III

Um texto literário de língua portuguesa: *Iracema*, de José de Alencar – Um romance português de culturas plurais

Centramo-nos agora no papel da narrativa ficcional de língua portuguesa para o desenvolvimento de uma pedagogia intercultural. Com efeito, considerar-se-á pertinente o esclarecimento de determinados conceitos linguísticos para uma melhor compreensão da complementaridade entre a língua e o texto literário português enquanto potencial suporte didático, condutor de pluralidades culturais e uma ponte para a alteridade. Partindo de uma contextualização histórica da obra *Iracema*, de José de Alencar, pretende-se extrair pistas teóricas de exploração didática que enriqueçam o próprio processo de ensino de PL2, proporcionando a formação de uma consciência intercultural.

1. A narrativa ficcional de língua portuguesa

Relembrando que o nosso enfoque será a proposta de metodologias de ensino orientadas para alunos oriundos dos PALOP, de nível ensino secundário, para os quais o português é visto muitas vezes como uma L2, no âmbito de uma abordagem intercultural, importa esclarecer alguns termos linguísticos, designadamente o que se entende por uma LM e uma LS, cientes de que ainda há falta de consenso em torno da sua explicitação com o máximo de rigor por parte dos diversos campos de investigação da aquisição da linguagem. Pretende-se, igualmente, apreender como é efetuado o processo de aquisição da língua por comunidades que já teriam o português como Língua de Escolarização, inferindo sobre a importância da narrativa em língua portuguesa neste processo.

1.1. Esclarecimento de conceitos linguísticos

1.1.1. Língua Materna

De acordo com Silva e Gonçalves (2011), apoiando-se em Galisson (1998) e Defays e Deltour (2003), trata-se da primeira língua que é apreendida pela criança no seio da sua comunidade étnico-linguística de origem. Tal assimilação poderá condicionar o aparelho fonador ao respetivo sistema linguístico, podendo ser, no entanto, fundamental para o desenvolvimento das capacidades cognitivas, emocionais e sociais de cada um, e influenciar a motivação e a aquisição de outras línguas. Com

efeito, explicitando Gonçalves (2003), Silva e Gonçalves (*idem*, p.31) referem que a LM “é aquela que o indivíduo aprende desde os seus primeiros dias de vida”, embora possam existir “variantes dessa língua com origens diversas, nomeadamente geográficas, sociais ou individuais”. Será, pois, em oposição a este conceito que surgem as línguas consideradas como não maternas, englobando a L2 e a LE, cuja coexistência tem feito pressupor que se tratam de realidades distintas, não havendo ainda um consenso relativamente ao seu conceito, tal como afirma Flores (2013), baseando-se em Leiria (2004).

1.1.2. Língua Segunda

Referenciando Vygotsky (2002), Silva e Gonçalves (2011) assinalam que em antítese à LM, a qual se refere à assimilação espontânea de conceitos e estruturas mentais, diretamente relacionadas com o desenvolvimento biológico, uma L2 corresponde aos elementos externos – “sociais e físicos do pensamento verbal que são semelhantes à aquisição de conceitos científicos” (*idem*, p.34). A propósito da designação do português como L2, Flores (2013) esclarece que se trata de um termo que tem gerado alguma controvérsia quanto à sua designação, uma vez que tanto diz respeito ao processo de aquisição/aprendizagem de uma L2 durante a infância ou adolescência, como já na fase adulta, sendo, por isso, frequente o termo LE. Segundo a autora, “[m]uitos investigadores, sobretudo da escola generativa, não distinguem estes dois conceitos, fazendo equivaler a aquisição de uma LE ao processo de aquisição de uma língua adicional, isto é, de uma língua adquirida em fase posterior à L1” (*idem*, p.43). Importa, ainda assim, referir que como fatores de diferenciação poderão concorrer o próprio contexto em que a L2 é apreendida²⁵, bem como critérios de âmbito sociopolítico, nomeadamente ao nível do estatuto político da LNM que poderá determinar a sua designação como LE ou L2²⁶.

Com efeito, mesmo numa posição intermédia entre a LM e as LEs, importa considerá-la como um meio de comunicação adquirido de forma secundária ou de carácter auxiliar, em relação à L1, conforme a definição que se encontra no Dicionário de

²⁵ Para que se possa aprofundar esta temática, atente-se no anexo 6, p.84, a propósito do processo de aquisição / aprendizagem de uma L2, no que concerne às especificidades linguísticas na apropriação de uma L2 – fatores condicionantes (internos e externos) e contextos de apropriação de uma L2.

²⁶ Neste caso, “[a] língua é considerada como L2 se tiver um estatuto sociopolítico no país em que vive o falante, sendo, por exemplo, uma das suas línguas oficiais” (Leiria, 2004, referenciada por Flores, 2013, p.43). Conceitos como o de LEsc., LO e LN que serão igualmente mencionados neste trabalho, constarão no glossário no anexo 20, p.148, para que possam ser brevemente esclarecidos.

Didática das Línguas (1998), referenciada por Silva e Gonçalves (2011), por nós adotada.

1.2. O processo de aquisição / aprendizagem de uma Língua Segunda

1.2.1. *Aquisição e Aprendizagem* – uma ambiguidade de sentidos

Tal como é referenciado pelo Conselho da Europa (2001), estamos perante dois conceitos que têm gerado discussão por parte de alguns teóricos, no que tange ao seu estatuto no processo de aquisição e interiorização de conhecimentos de uma L2. De acordo com Silva e Gonçalves (2011), para os autores que distinguem *Aquisição* de *Aprendizagem*, os mesmos perspetivam que o primeiro processo consiste na apropriação espontânea, inconsciente e não programada da língua, à semelhança do que acontece com a aquisição de uma LM, resultante de uma exposição direta à mesma; o segundo está relacionado com um processo planeado, programado e controlado, em contexto formal de sala de aula, onde se desenvolve o ensino²⁷. Não obstante esta diferenciação, será adotada neste trabalho uma perspetiva em que *Aquisição e Aprendizagem* fazem parte de um mesmo processo, reconhecendo, principalmente, a importância do contexto de imersão linguística que permite ao aluno a apropriação de uma L2, não ignorando a necessidade de apreensão de regras gramaticais / linguísticas. Serão, com efeito, abordadas propostas orientadoras de práticas pedagógicas com o enfoque num ambiente cultural e linguístico proporcionado pela exposição direta a um texto literário de língua portuguesa, visando a interação comunicativa, numa abordagem intercultural.

1.2.2. Processo de apropriação de uma L2 em contexto escolar²⁸

Considerando que o ato de apropriação de uma língua consiste numa apreensão de informação linguística por meio da exposição à língua, conforme esclarecem Gouveia e Solla (2004), tal implica uma consciencialização da importância de aquisição de uma L2. Com efeito, conforme Grosso e Tavares (2008), adquirir uma L2 enquanto língua do país de acolhimento, poderá impulsionar uma apropriação de meios para

²⁷ Neste ponto, importa referir que esta coincide com uma das cinco hipóteses formuladas por Krashen (s/d.), na obra *Principles and practice*, no que diz respeito aos processos mentais que operam na aquisição de uma L2, nomeadamente a *Aprendizagem Consciente* considerada como independente da *Aquisição Subconsciente*.

²⁸ Atente-se na perspetiva formulada por Cook (2008), o qual refere que se pode distinguir um utilizador de L2, enquanto aquele que realmente efetua um uso da língua em contexto real, do quotidiano, para além da sala de aula, do aprendente de L2, enquanto alguém que está a adquirir uma L2, em contexto formal.

comunicar, interagir e compreender outros códigos culturais e linguísticos, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia do aprendente. Esta é uma perspetiva igualmente corroborada por Cook (2008), o qual considera que se trata de um processo que evidencia múltiplas vantagens, fomentando: i) a capacidade comunicativa e de raciocínio; ii) uma maior autoconsciência; iii) a apreensão de outros elementos culturais e étnicos, factos que permitirão uma melhor integração dos alunos em ambiente escolar / social. Para este processo concorre igualmente a importância do domínio de uma LM, na medida em que o mesmo é determinante não só no próprio processo de aquisição/aprendizagem de uma L2, como também para a apreensão e desenvolvimento das capacidades da língua que é veiculada pela escola, como esclarecem Silva e Gonçalves (2011), mediante as palavras de Vygotsky (2002).

Na verdade, verificando-se um público-alvo como os estudantes de proveniência africana no desenrolar da prática pedagógica de ensino do português, é importante estar consciente de que embora se trate de um grupo de grande proximidade linguística, o mesmo poderá revelar algumas dificuldades na apreensão da língua portuguesa. No entanto, e na ótica de Sellan (2012), esta poderá ser uma problemática facilmente solucionável, uma vez que os seus conhecimentos da LM são sempre transferidos para a L2. De qualquer modo, assumindo que o processo de “ensino-aprendizagem de uma nova língua não deve estar circunscrito apenas ao desenvolvimento de conhecimentos sobre o sistema da língua alvo”, mas também de “visões sócio-histórico-culturais” (*idem*, p.28), poderá surgir uma outra problemática que extrapola a apreensão do sistema linguístico – a questão da identidade. Com efeito, é importante considerar as dificuldades relacionadas com a aceitação da diferença, de outros valores culturais, pelo que pode constituir um entrave à motivação do aluno. Torna-se, assim, importante orientar as práticas pedagógicas no sentido de sensibilizar o aluno para a diferenciação cultural e linguística, desenvolvendo a sua capacidade de observação e de participação em novas experiências, integrando e adequando os seus conhecimentos prévios, tal como é preconizado pelo Conselho da Europa (2001). O professor de PL2 terá um papel determinante em levar o aluno a encarar naturalmente o uso da LP como uma forma de enriquecimento.

1.3. Narrando em língua portuguesa: um contributo para a alteridade

Reconhecendo as inúmeras vantagens da utilização do texto literário para a aquisição de uma L2, torna-se importante considerar alguns critérios e fatores a ter em conta no momento de seleção do texto literário numa aula de L2. Com efeito, de acordo com os autores Babae e Yahya (2014), apoiando-se nas teorias de Collie e Slater (1990), elementos como a cultura, o interesse, a motivação e o nível linguístico dos estudantes devem ser tidos em consideração. A escolha poderá ser feita com base em textos que possam fazer a ponte com experiências e vivências reais dos alunos, permitindo-lhes a manifestação de emoções, por meio de conteúdos e temáticas que sejam para eles significativos. Também é importante ter em linha de conta a linguagem expressa pela obra, a qual deverá constituir uma fonte de interesse e de relevância.

No que tange ao tipo de texto abordado numa aula de L2, os mesmos autores consideram o romance um género literário narrativo que poderá ser muito benéfico para o desenvolvimento das capacidades linguísticas, constituindo um importante fator de motivação. Poderá ser igualmente determinante no desenvolvimento da consciência intercultural, na medida em que por meio de uma abordagem didática orientada para uma reflexão sobre a realidade cultural, poderá estabelecer uma ponte com o contexto real, expandindo os horizontes linguísticos, lexicais e culturais dos alunos – leitores. Para tal, poderão igualmente contribuir os temas abordados, a própria interação entre as personagens, os locais da ação que relevam da obra (*idem*, 2014).

Reconhecendo a formação da identidade pessoal e cultural como um processo dinâmico, construindo-se na interação com o outro, explorar textos escritos em língua portuguesa poderá proporcionar aos aprendentes “diferentes mundivivências” (Paz, 2015, p.263). Com efeito, “[a]o apresentar textos de autores africanos, brasileiros e portugueses” (*idem*, p.263), os alunos poderão interagir com variadas conceções do mundo. Por meio da leitura, os alunos poderão experienciar “realidades distintas e distantes das que eles vivem” ou sentirem-se mais próximos pela diferença ou semelhança (*idem*, p.263). Segundo o autor, ainda há um grande desconhecimento de autores brasileiros, pelo que a exploração de obras neste idioma permitirá uma maior amplitude ao nível da bagagem cultural, como também da própria visão do mundo, contribuindo para alargar os horizontes de leitura.

2. *Iracema* – um caminho para a abordagem intercultural

2.1. Contextualização histórica e literária da obra

2.1.1. O autor e a obra²⁹

Entrando nas “frondosas florestas” da obra *Iracema*, da autoria do escritor cearense José de Alencar (Ceará, 1829 – Rio de Janeiro, 1877), publicada em 1865, rapidamente nos debruçamos sobre um engenhoso trilho narrativo que foi marcado, em traços gerais, pela recente independência em 1822 a qual, combinada com as características do Romantismo, determinou o desejo de busca de uma identidade e literatura caracteristicamente brasileiras. Trata-se de um romance de índole indianista, em que o autor recorre a fontes históricas, podendo ser igualmente considerado como um poema em prosa, em que o índio é apresentado nos seus primeiros contactos com o branco. No fundo, de acordo com Alencar (1985a), a obra aborda este encontro de culturas que constitui a própria história do povo brasileiro, podendo até ser encarada como uma alegoria à colonização brasileira, particularizada na história do Ceará e ampliada a todo o continente brasileiro. Com efeito, tal como refere Chagas (1994), trata-se de uma obra de carácter indianista ao serviço de um projeto literário que se pretende afirmar, atribuindo, assim, à literatura um papel civilizador, numa dinâmica “autor-obra-público”. Este facto prende-se com o seu contributo na divulgação de determinados ideais que permitem a consciencialização de um carácter nacional nela patente, dando-nos um retrato social, cultural e geográfico do Brasil. Estes ideais respeitantes à retoma da cultura e língua indígenas, como símbolos de uma pureza esquecida no tempo, estão patentes na obra, sendo tomados como elementos diferenciadores que particularizam a literatura e lhe dão um sentido e carácter nacionais.

Ao tomar em análise o próprio subtítulo da obra – “Lenda do Ceará” – o mesmo nos inscreve numa dimensão mítica e lendária, orientando o próprio leitor mais para uma dimensão provinciana do que nacionalista, tal como refere Ribeiro (1994). Neste sentido, confirma-se a presença do fator histórico que vai esbatendo essa lenda, com a chegada dos portugueses e a ocupação da terra, embora se assista mais a uma representação simbólica e metafórica do que ocorreu com a população indígena que foi dizimada ou sofreu aculturação.

²⁹ Para um melhor enquadramento relativamente aos elementos biográficos do autor, bem como à própria constituição da obra, atente-se nos anexos 7-11, pp.95-103, os quais permitem um breve aprofundamento sobre estas questões, sem que esse seja, no entanto, o foco do nosso trabalho.

2.1.2. Uma época de independência política

De acordo com Cândido (2000), numa época caracterizada pela Independência Política, em que se pretendia estabelecer um corte da atividade intelectual brasileira com os padrões europeus tradicionais, no sentido de valorizar o país, surgiram novas concepções formais, assentes em novos géneros literários, acentuando-se uma nova disposição para exprimir outros aspetos da realidade local brasileira. Com efeito, a preferência do autor pelo romance resultou, em grande parte, de uma forte consciência literária brasileira, que o levou a sentir necessidade de eleger símbolos que representassem a pátria, tais como a Natureza e o Índio. Esta consciência refletiu-se tanto ao nível estrutural, como temático, na medida em que foi a sua obra que forneceu ao romance brasileiro os elementos necessários para o seu desenvolvimento.

Assim sendo, integrando os ideais e aspirações da alma brasileira, em consonância com uma época caracterizada pelo movimento romântico, em que se acentua uma visão construtiva do país de intuito patriótico, surge a preocupação em dotar o Brasil de uma literatura equivalente às europeias, no sentido de exprimir a sua própria realidade, ou seja, criar uma literatura nacional – independente e autónoma.

2.1.3. A Influência do Romantismo Brasileiro

Segundo as palavras de Cândido (2000), coincidindo com o processo da Independência Política, este complexo movimento de ideias políticas, artísticas e sociais, que constitui o período romântico, encontrou no Brasil um clima favorável e propício à sua implantação e ao seu desenvolvimento. É, pois, considerada como uma resposta aos anseios e aspirações desta nova nação que procurava afirmar-se linguística, cultural e politicamente, por meio da descoberta e exaltação de determinadas qualidades e virtudes caracteristicamente brasileiras – como as tradições, costumes, cor local, história e a própria natureza.

Tal como esclarece Alencar (1985b), trata-se de um movimento que se introduziu oficialmente no Brasil em 1836, data da publicação do periódico “Nitéroi”, considerando-se um dos seus diretores Gonçalves de Magalhães. A evolução deste movimento costuma ser dividida em quatro fases, por uma questão de artificialismo didático, sendo que a cada uma delas corresponde um grupo de escritores. José de Alencar corresponderá, com efeito, ao segundo grupo, com o qual, através do indianismo, consolida-se a descoberta e exaltação do passado nacional do romance, enquanto género literário. Consequentemente, por meio deste movimento, a influência

destes grupos representava as várias tendências do Romantismo, no sentido em que se verificaram múltiplas ações, tais como: o despertar de uma consciência nacional, o qual, do ponto de vista literário, se iniciou com a simples exaltação da Natureza e do índio; o desenvolvimento de formas e gêneros literários como o romance, e a criação de um estilo linguístico brasileiro que reflete as particularidades sintáticas e vocabulares do português, falado no país. No fundo, uma das grandes contribuições do Romantismo à cultura brasileira é essa adaptação às características nacionais, de uma língua literária alicerçada na tradição brasileira³⁰.

2.2. Visando uma pedagogia intercultural: possibilidades de abordagem

2.2.1. A ficção alencariana como ponte para o mundo real

Como já foi mencionado, perante a diversidade de culturas é importante instigar nos alunos a compreensão de que “todos possuem emoções, desejos, ideias, valores” (Sellan, 2012, p.29), considerando a noção de cultura subjetiva, no seio de uma abordagem intercultural³¹. Com efeito, na qualidade de texto literário, ao inculcar a função da linguagem representativa, simbólica e metafórica, a obra selecionada no contexto do presente estudo poderá induzir a expressão de sentimentos e emoções que envolvem as mais variadas perceções da realidade exterior por meio da exploração de temáticas e de situações que possam ser passíveis de estabelecer uma ligação com o contexto real. Criar-se-á, deste modo, uma forma de ativar a imaginação e a partilha de vivências, tal como é defendido por Babaee e Yahya (2014). Consequentemente, é neste contexto que se torna imperativo a um professor de PL2 estabelecer uma abordagem didática que coloque o enfoque no aluno, portador de determinadas características identitárias, em interação com o outro, proporcionando-lhe momentos em que o mesmo possa efetuar um elo de ligação com base nos “seus conhecimentos sobre o mundo, de forma a se reconhecer no que o “Outro” – o novo – tem de igual ou de diferente do seu universo” (Sellan, 2012, p.28).

³⁰ Para uma melhor perceção da presença do indianismo e do papel da Natureza enquanto elementos românticos que perpassam a obra selecionada, consulte-se o anexo 6, p.84.

³¹ Recorde-se, neste contexto, o sentido de cultura subjetiva, o qual se refere aos “modelos de crenças, comportamentos e valores apreendidos e compartilhados por grupos de pessoas que interagem entre si” (Bennett, 1998, p.3, citado por Sellan, 2012, p.29). É, portanto, neste sentido que a obra alencariana selecionada no âmbito da didatização de uma aula de PL2 poderá constituir um importante suporte pedagógico de ligação entre o mundo real e o ficcional.

Constituindo uma obra que abarca uma pluralidade de temáticas, *Iracema* poderá propiciar uma prática pedagógica que estimule a interculturalidade e a interação comunicativa, facto que conduzirá certamente os alunos a obter consciência de outras maneiras de pensar, de se expressar ou mesmo de relatar vivências pessoais. Tal possibilidade poderá nascer da exploração de temas que sobressaem da obra e que giram em torno das relações familiares, do amor, da amizade, do contacto cultural, da recetividade ao “Outro”, da morte, da dicotomia passado/presente, as quais se apresentam, definem e desenvolvem num pano de fundo histórico brasileiro. Trata-se, pois, de uma obra cuja abordagem intercultural poderá demonstrar aos alunos de PL2 como as representações culturais e as interações entre as personagens podem explicitar o modo como os elementos do grupo social da nova língua encaram a diferença – o “Outro” – e, assim, estabelecer-se um elo de ligação entre a realidade literária – ficcional – e o contexto real de sala de aula, o qual faz parte da vivência do aluno.

No entanto, é importante reconhecer, neste contexto, o papel do professor de PL2 no esclarecimento de determinados conceitos históricos, numa relação de interdisciplinaridade, consciente de que se trata de uma narrativa que invoca determinadas passagens da história do Brasil, representando a experiência colonial, embora de forma subvertida. Tal permitirá uma maior abertura do aluno para a imaginação de outros cenários possíveis. Ainda assim, supõe-se que muitos dos alunos certamente reconhecerão, por experiências de familiares, que não foi um momento pacífico da história, ao contrário do que a obra demonstra.

2.2.2. Didatizando perante o contacto de culturas numa aula de PL2

Considerando um contexto de sala de aula heterogéneo do ponto de vista cultural e linguístico, há que colocar o enfoque pedagógico nas diferenças culturais, constituindo, com efeito, esta obra, um texto exemplificativo para essa abordagem, por meio da exploração de algumas temáticas que se apresentam de seguida.

a) Contacto cultural – reações perante a diferença³²

Primeiramente, as duas personagens que ocupam um lugar de destaque – Martim e Iracema – pressupõem esse encontro entre dois grupos étnicos que até então estavam afastados e, portanto, desconhecidos entre si. Ocorreu uma primeira reação de estranheza perante a diferença, mas também de curiosidade, tendo permitido no futuro a descoberta de si mesmos como seres semelhantes, apesar dos distintos traços físicos, como a cor da pele, o idioma, a forma de vestir ou de se comportar. Silva (2008), apoiando-se na perspectiva de Wieviorka (1999), refere que a heterogeneidade se configura por meio do conjunto das diferenças culturais, podendo constituir uma tensão aquando do processo de confronto cultural. Na obra, ao contrário do que seria suposto, não é privilegiada a identidade cultural da personagem Martim, uma vez que se afasta da sua própria identidade individual. Com isto se pretende dizer que o nome próprio de Martim se mantém, bem como a cor da pele e a própria configuração anatómica, pelo que constituem elementos visíveis que atestam a diferença. Mas o que podia levar a uma atitude de exclusão – por parte de Iracema, ou mesmo das tribos –, de dificuldade de integração – por parte de Martim –, ou de um comportamento de violência – como seria esperado –, verificou-se um fenómeno de aculturação e de aceitação. Ou seja, no lugar de uma atitude extrema de barreira à cultura do “Outro”, verificou-se a “absorção total, a assimilação, em consequência da qual o indivíduo³³ já não se reconhece como aderindo ao seu antigo sistema cultural” (Silva, 2008, p.52).

b) A amizade e a receptividade ao “Outro” – língua e rituais culturais³⁴

Segundo Ribeiro (1994), o episódio do ritual das pinturas em Martim confere à personagem um carácter de abertura “ao Mundo Novo” – ao “Outro” –, reforçando o espírito de aceitação e assimilação das velhas tradições da tribo dos Tabajaras, na medida em que ao mesmo tempo vão introduzindo o leitor na cor local, não só por meio das imagens paisagísticas nas quais se inserem estes povos indígenas, como também da sua cultura. Com efeito, com este ritual Martim ganha um nome indígena (Coatiabo), significando “o guerreiro pintado, o guerreiro da esposa e do amigo, nome que o cristão

³² Atente-se nos excertos apresentados no anexo 12, p.104, cuja leitura dará uma melhor percepção do primeiro contacto entre Martim e Iracema e o modo como aquele foi recebido pela tribo Tabajara.

³³ Entenda-se a personagem “Martim”, o qual se integrou completamente na cultura do “outro”.

³⁴ Atente-se nos excertos apresentados no anexo 12, p.104, a propósito do ritual das pinturas em Martim e da amizade que une esta personagem a Poti.

recebe depois de ter, segundo os costumes indígenas, adotado as cores da nação pitiguara, com as quais Iracema lhe pinta o corpo” (Alencar, 1994, pp.20-21).

Para além disso, e no âmbito do projeto linguístico que Alencar procurou desenvolver³⁵, verifica-se, uma vez mais a atitude de recetividade à cultura do outro, por parte da personagem Martim, representando, neste caso, a abertura portuguesa – e, por extensão, europeia – às estruturas linguísticas tupis, esquecendo o seu ser civilizado – enquanto branco europeu – para mergulhar nesta sociedade primitiva / selvagem.

A amizade é uma outra temática que sobressai da obra. Segundo Ribeiro (1994), a própria aliança entre Martim e Poti – o seu melhor amigo – é, de igual modo, representativa da troca pacífica e da capacidade de integração do português aos novos mundos, na medida em que pela amizade ambos passam a ser um só índio.

c) O amor – o envolvimento amoroso Martim/ Iracema³⁶

Considerando o envolvimento amoroso entre a índia e Martim, o qual representa o encontro cultural e a união étnica, verificar-se-ão uma série de acontecimentos que representarão a dura realidade deste povo primitivo. Tal relacionamento implicará igualmente a quebra da harmonia e da tradição cultural da tribo tabajara.

Por outro lado, verifica-se uma fusão étnica que estará, em sentido lato, relacionada com a origem do próprio povo brasileiro, referindo-se à união e sentido de proteção de Iracema que a faz ir contra a sua própria tribo, ao defender Martim e dando-lhe a beber o licor, cujo fabrico constituía um importante segredo no seio da tribo, tendo sido quebrado.

Com efeito, tendo a personagem dado à luz um filho fruto de uma união de etnias distintas – índia e europeia –, Iracema seria vista como mãe do primeiro cearense e, conseqüentemente, e por extensão, do Brasil, enquanto Pátria Nacional. Este mito sugere uma convivência das formas culturais ameríndias e europeias, em harmonia, escondendo, de certa forma, a realidade: a superioridade religiosa, social, política e económica do conquistador. Com base neste casamento e o conseqüente nascimento de Moacir forma-se um mito de formação do Brasil, em que a verdadeira história da conquista e da colonização do Brasil aparece subvertida / invertida. Sugere, pois, a criação de uma nação multirracial. Assim sendo, constatando que o nome “Iracema”

³⁵ Observe-se, com maior detalhe, o anexo 6, p.84, a explicitação do projeto linguístico projetado por José de Alencar, aquando da elaboração da sua obra *Iracema*.

³⁶ Atente-se nos excertos apresentados no anexo 12, p.104, a propósito da temática do Amor presente na obra.

significa, em guarani, lábios de mel, enquanto símbolo da presença do elemento nacional (cor local) existente na criação dos seus traços físicos que é feita por comparação a elementos da Natureza, é curioso verificar que se pode encarar o próprio título da obra como uma espécie de anagrama de “América”.

d) O amor – o nascimento de Moacir

Sem considerar uma simbologia metafórica, é interessante verificar que a personagem Martim, mergulhado na cultura estrangeira, adota uma atitude de abertura, a qual, na perspectiva de Camilleri (1998, p.53), se apresenta numa ação “de moldagem na cultura de adoção”, na medida em que foi atribuído ao seu filho o nome de Moacir (enquanto nome próprio utilizado no país de acolhimento).

e) A morte – Iracema

Assim sendo, e também no âmbito desse projeto literário levado a cabo pelo autor da obra, verificando-se uma fusão entre lenda e história, é importante reconhecer a dimensão metafórica da obra, servindo a própria história, em que as personagens desempenham igualmente um papel histórico, no seio de uma narrativa fundadora de uma nação. A própria morte de Iracema³⁷ determina a fundação histórica do Ceará e, por extensão, do Brasil, na medida em que a personagem se sacrifica à história como mãe do primeiro cearense, e portanto do primeiro brasileiro.

Considerando as diferentes realidades étnicas na origem do povo brasileiro, importa refletir um pouco na imagem do “Cadinho” – a mistura de raças. Nesta metáfora está implícita a ideia de formação do povo brasileiro – enquanto povo multicultural e multiétnico, simbolizado pela personagem Moacir, a qual simbolizará a miscigenação entre o português e o índio e também o primeiro cearense. É interessante verificar que a própria cultura nativa se apaga para receber a cultura europeia. O sofrimento e a morte parecem ser aceites de forma pacífica e voluntária. De acordo com Chagas (1994), assume-se no contexto desta obra a imagem do “cadinho”, constituindo um caldo de culturas em que caberá ao professor conduzi o aluno para a descoberta do que há de semelhante no que é múltiplo e desigual, pois assim se constitui a própria sala de aula. Este intuito fundacional da obra se prende com a própria profecia a propósito da imagem metafórica do “Gavião Branco”, o qual representa o estrangeiro, o guerreiro

³⁷ A morte desta personagem é anunciada pelo canto da Jandaia – nome da ave, do qual, curiosamente, vem o nome do Ceará, segundo a etimologia que lhe dá a tradição.

branco. A personagem Maranguap, o grande chefe dos guerreiros pitiguaras, profetiza nesse paralelo a destruição da sua raça pela raça branca / o destino trágico da sua raça sob o domínio português, deixando antever a realidade histórica, a qual, neste romance, não passará de uma harmoniosa união étnica.

Assim sendo, trata-se de uma obra cuja abordagem didática numa perspectiva intercultural e comunicativa poderá fomentar o desenvolvimento da competência intercultural em sala de aula. Tal como afirma Batoréo (2006 s/p.), “[p]retende-se, assim, não perder a riqueza multicultural que provém do contacto entre alunos recém-chegados de diferentes contextos culturais e apoiá-los na aquisição da Língua Portuguesa como L2, o que constitui uma garantia indispensável para o necessário sucesso escolar”.

Neste sentido, em contexto de sala de aula há que valorizar alguns princípios defendidos por Silva (2008), apoiando-se em Galino (1990), entre os quais seleccionámos alguns: i) “Promover a ideia de que a diversidade cultural, e neste caso, étnica, é um elemento positivo para todos os cidadãos (...);” ii) “- Familiarizar cada grupo cultural com as características culturais dos outros grupos. Desenvolver o princípio de que todas as culturas resultam tão válidas e significativas como a própria;” iii) “- Proporcionar aspetos culturais distintos aos alunos. Ajudá-los a interessar-se por dimensões pertencentes a outras culturas, como a música, a literatura, os estilos de vida de outros povos”. Considerando o penúltimo princípio, há que instigar o interesse por outras culturas, por meio, por exemplo da literatura. Cultivar o intercâmbio e o diálogo interculturais, por meio da valorização e aceitação das diferenças, poderá levar os alunos a desenvolver “uma consciência histórica capaz de interpretar o presente a partir do passado” (Silva, 2008, p.38).

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

Iracema: visando uma pedagogia intercultural

Nesta segunda parte apresenta-se o estudo empírico apoiado numa investigação de carácter qualitativo, baseada na aplicação de um inquérito a um grupo de professores de Português, assim como os resultados da abordagem didática que cada um faria da obra. Será, posteriormente, tecida uma visão explicativa e descritiva dos mesmos, cujos comentários constituirão a nossa inspiração para as propostas exemplificativas de dinamização pedagógica da obra literária em análise, a mencionar mais à frente, sendo, por isso, um contributo fundamental para desenvolver, apoiar e diversificar as práticas de ensino de PL2.

1. Metodologia

Inserindo-se numa metodologia de investigação sobretudo de natureza qualitativa, procurámos, no entanto e sempre que possível, quantificar os resultados obtidos da aplicação de um inquérito³⁸, por forma a clarificar, numa ótica numérica, as múltiplas posições e perspetivas dos docentes perante as questões colocadas. Como consequência, a definição correta do estudo situa-o numa metodologia de carácter misto.

Tratando-se de uma “amostra” de conveniência, a fim de provar os nossos pressupostos de partida, o que determinou fundamentalmente a definição do público a inquirir foi o facto de o mesmo ter de ser constituído por um grupo de professores que lecionassem a disciplina de Português, independentemente do nível de ensino, idade, sexo ou mesmo o local de ensino, cuja escolha foi feita de modo aleatório.

Para a definição do nosso público a inquirir concorreu, igualmente, a sua disponibilidade para participar, uma vez que o inquérito requeria a leitura prévia da obra *Iracema*, de José de Alencar. Por outro lado, dada a dimensão do mesmo e o carácter aberto das perguntas efetuadas, as quais poderiam implicar um maior desenvolvimento nas respostas dadas, a sua aplicação dependeria de uma disponibilidade temporal e uma disposição psicológica para o efeito.

Desta feita, foi solicitado o contributo de seis professores – três do sexo masculino, três do sexo feminino –, relacionando-se esta divisão com questões meramente estruturais de equidade no tratamento e análise posterior dos resultados. Por

³⁸ Para uma leitura atenta do inquérito elaborado, observe-se o anexo 13, p.112.

motivos sobretudo formais, divulgamos alguma informação cujos dados são de natureza mais biográfica, tal como atestam os gráficos 1 a 5, referentes à caracterização dos participantes, bem como os protocolos de inquérito correspondentes (anexo 14, p.117).

Consequentemente, trata-se de um grupo de seis professores, os quais se dedicam exclusivamente ao ensino, e cujas idades se situam entre os 26 e os 58 anos. Curiosamente, embora o leque de participantes seja reduzido, o mesmo aponta para uma diversidade de idades, a qual está relacionada com a própria experiência de ensino de cada um. Com efeito, verifica-se o aumento da média de anos de ensino conforme o avançar na faixa etária, estando compreendida entre os 2 e os 35 anos de docência, respetivamente.

Por outro lado, e tal como já foi referido anteriormente, todos os docentes lecionam a disciplina de Português, sendo que metade leciona uma língua estrangeira e dois dos docentes a disciplina de Português como Língua Segunda / Estrangeira. As suas habilitações são ao nível do ensino superior, nomeadamente a Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas, com uma pós-graduação em ensino ou o Mestrado em Ensino.

Trata-se de um grupo de professores que leciona, em média, seis turmas de cerca de 27 alunos cada, cujos níveis de ensino se diversificam, com destaque para o 3º Ciclo do Ensino Básico, para além do Profissional (de nível secundário) e o Secundário, do sistema regular de ensino.

Com efeito, trata-se de um inquérito codificado de modo a manter o anonimato dos participantes, nomeadamente por meio da atribuição do seguinte código: P1, P2, P3, P4, P5 e P6, correspondendo ao número total de participantes. O inquérito é constituído por 23 questões agrupadas em quatro partes, as quais receberam um título consoante o teor das perguntas, nomeadamente: i) Formação profissional – 6 questões; ii) Ensino do Português em contexto multicultural – 7 questões; iii) Literatura e cultura em sala de aula – 5 questões; iv) Um olhar sobre Iracema, de José de Alencar – 4 questões. Para o tratamento dos resultados foi elaborado um Protocolo de Inquérito, procurando-se registar em tabelas as respostas dadas pelos professores, apresentadas com base na utilização de palavras-chave.

Tivemos como intuito facultar a um grupo de docentes a possibilidade de efetuar uma pequena reflexão, com base em sucintos comentários, no que concerne sobretudo ao papel do professor na abordagem didática de uma obra literária, em contexto de diversidade cultural e linguística, inferindo sobre as suas propostas pedagógicas e a

relevância da inclusão na sua prática de ensino de uma literatura, cultura e língua de expressão portuguesas. Importa, igualmente, referir que ao longo do inquérito, as questões agrupadas em secções acompanham a evolução dos nossos pressupostos teóricos, correspondendo aos capítulos integrantes da Parte I do presente trabalho.

Embora cientes de que as questões que oferecem possibilidades de resposta facilitariam a tarefa aos participantes, optámos por não assumir exclusivamente tal escolha. Por um lado, a indicação de hipóteses de resposta pareceu-nos um pouco limitador à consecução dos nossos objetivos. Por outro, dado que as opções de resposta poderiam ser manipuladoras da informação, e considerando que se trata de uma amostra de conveniência, optámos, quase sempre, por questões de carácter aberto, de forma a permitir um leque mais abrangente de respostas. Não obstante, numa das questões foi incluída a hipótese de resposta com base em opções previamente fornecidas, com uma hipótese de resposta diferente das dadas, através do uso de “outros”, com um espaço, ainda assim, em branco para especificar a informação.

Em termos estruturais, as questões colocadas conduzem-nos para a finalidade deste trabalho, constituindo o nosso principal foco: valorizar a arte literária no processo didático-pedagógico da língua e cultura portuguesas, como fonte de aproximação intercultural, no âmbito do ensino de PL2, assumindo-se uma das obras de renome da autoria de José de Alencar, como caminho para uma futura dinamização por parte do docente de PL2.

Neste sentido, a aplicação deste questionário teve como objetivos gerais: i) refletir sobre as formas de conhecimento que o texto literário, em geral, e esta obra de expressão portuguesa, em particular, poderão propiciar na aquisição da língua portuguesa; ii) compreender de que forma o carácter autêntico de um texto literário e, portanto, sem fins didáticos, pode ser objeto de didatização.

Tais objetivos nos orientaram para os específicos, nomeadamente: i) perceber o ponto de vista dos docentes quanto à (não) inclusão desta obra literária na sua prática pedagógica; ii) caracterizar os modos de abordagem e utilização da obra como material didático-pedagógico; iii) definir os contextos de aplicação da obra, identificando os motivos; iv) compreender a postura do docente perante a obra, conhecendo quais as estratégias por ele utilizadas para uma possível dinamização da mesma; v) inferir a importância do texto literário de língua portuguesa no processo de aquisição/aprendizagem de PLN. M.

Importa, ainda, referir que foram percecionadas algumas limitações a este estudo, nomeadamente no que concerne aos limites temporais estabelecidos para a consecução deste trabalho, implicando, a título de exemplo, a impossibilidade de nos debruçarmos com maior extensão e rigor sobre a proposta de elaboração de potenciais materiais pedagógicos, o eventual aprofundamento das nossas propostas didáticas, partindo da obra em apreço, ou mesmo uma hipótese de planificação a curto prazo.

2. Análise e discussão dos resultados

Proceder-se-á à análise e discussão dos resultados do questionário aplicado aos professores de Português por meio de uma alusão, em primeira instância, aos dados biográficos, quantificando, sempre que possível, outras variantes, tais como: i) estratégias; ii) materiais utilizados nas aulas; iii) temáticas a explorar a propósito da obra.

Pretende-se confrontar com as demais informações estatísticas, configurando um resultado concludente para cada uma das secções em que se encontra estruturado o inquérito aplicado.

A análise e discussão dos resultados advêm da reflexão mais pormenorizada dos dados / respostas e comentários dos participantes. Não pretendemos, com efeito, ser detentores da verdade absoluta, mas questionar, levantar hipóteses relativamente às temáticas em apreço. Pretendemos efetuar uma articulação entre os resultados obtidos e a literatura relevante analisada nos capítulos anteriores.

2.1. Ensino de português em contexto multicultural

Primeiramente, proceder-se-á à análise e discussão dos dados no tocante à abordagem do ensino do português em contexto multicultural. Para melhor visualizar os resultados, vejam-se os gráficos 6 a 10, bem como os protocolos de inquérito correspondentes (anexo 15, p.123).

Classificando a população escolar como sendo de carácter urbano, em que metade dos professores considera o seu estatuto socioeconómico médio-baixo, a mesma configura-se pela sua heterogeneidade, numa perspectiva cultural e linguística. Na verdade, 67% dos professores considera as suas turmas heterogéneas e apenas 33% como sendo homogéneas, realçando a vivência multicultural em sala de aula. Tal facto em muito se deve às diferentes etnias / ascendências étnicas aí existentes, salientando a africana, a chinesa, a de países de leste da Europa (embora na sua maioria tenham

nascido em Portugal) e a cigana, verificando-se particular destaque para os alunos provenientes dos PALOP.

Perante este contexto de diversidade cultural e linguística, todos os professores consideram a multiculturalidade das turmas um fator positivo e enriquecedor, na medida em que a partilha de saberes das diferentes culturas e as diferenças que se revelam ao nível dos valores, costumes e pontos de vista constituem um importante ponto de partida para a reflexão sobre o mundo, a vida e o conhecimento que temos destes. Por outro lado, não obstante este fator relevante, um dos docentes referiu que ainda assim é necessária uma “ponte” que permita a troca dessa multiculturalidade, a qual nem sempre é fácil de construir, por falta dos meios mais adequados, na maior parte das vezes. Este ponto torna-se pouco claro, levantando a dúvida relativamente ao que se entende por esta ausência de “meios adequados”. Estarão esses meios relacionados com as metodologias/ métodos de ensino que ainda não estão orientados para uma prática pedagógica multicultural? Ou estarão relacionados com a ausência de uma formação contínua do próprio docente que ainda sente dificuldades em lidar com este contexto?

De qualquer forma, todos reconhecem a importância desta convivência multicultural, como forma de enriquecimento pessoal, na partilha de conhecimentos, e no sentido em que a diferença cultural pode ser utilizada como meio de instrução ou de sensibilização a valores como a tolerância, a empatia ou a solidariedade, corroborando os nossos pressupostos teóricos. Na verdade, como esclarece Silva (2008), em contexto de pluralidade cultural o professor deverá encarar a coexistência e a interação das diferentes culturas como um fator de enriquecimento, estando constantemente atento a este fenómeno de “culturas em relação” (p.66), promovendo uma abertura ao diálogo intercultural.

Perante este contexto de diversidade linguística e cultural, é interessante verificar que a maioria dos docentes recorre sobretudo ao diálogo e ao debate como formas de promover a consciência dessa diversidade, justamente dando voz às diferentes culturas que constituem a realidade dos alunos.

No entanto, não esclarecem, por exemplo, quais as temáticas ou conteúdos que poderiam abordar, de que modo desenvolveriam essas práticas, ou mesmo o que entendem pela realização de “entrevistas a familiares” / “inquéritos socioculturais”, bem como os seus objetivos inerentes. Serão essas entrevistas elaboradas com o intuito de aprofundar conhecimentos a propósito do contexto socioeconómico e familiar dos alunos, por parte do docente, de forma a obter ferramentas para uma melhor integração?

Os trabalhos de pesquisa e o recurso ao programa oficial foram igualmente mencionados. Importa referir que apenas um professor mencionou a importância da leitura e da escolha de textos relacionados com as origens culturais do aluno que não tem o português como LM, potenciando abertura para o mesmo tentar expressar a forma como compreende as tradições e costumes do PL2.

Podemos inferir a importância da oralidade como prática que promove o fortalecimento das relações socioculturais em contextos de sala de aula, como meio de partilha de conhecimentos e de experiências pessoais. Com efeito, serão o diálogo e o debate metodologias de uma abordagem comunicativa? Hall (1993), apoiado nas perspetivas de Byram (1988) e de Gee (1990), salienta assertivamente que o ensino de uma L2, visando o desenvolvimento da consciência e interiorização das diferentes práticas socioculturais, implica providenciar, num primeiro momento, aos aprendentes uma multiplicidade de recursos linguísticos na sua interação com falantes nativos, bem como formas de mobilizar e de aplicar os conhecimentos, aos níveis oral e escrito.

Perante estas considerações, ao analisar as respostas dos participantes no tocante aos métodos/ metodologia utilizados com mais frequência em contexto de sala de aula, constata-se o recurso efetivo ao diálogo (37%), colocando curiosamente o debate para último lugar (12%), pelo que questionamos o que entenderão realmente por debate, tendo em conta que foi a principal forma apontada para a adequação a um contexto de heterogeneidade. Referiram igualmente o trabalho autónomo (25%) e em grupo (13%), o método expositivo e participado (13%). Neste ponto, levantam-se algumas questões relativamente aos métodos utilizados, levando, por um lado, a supor que os professores expõem os conteúdos e promovem, ao mesmo tempo, a participação e o diálogo, ficando pouco claro o que entendem por trabalho autónomo – Será praticado dentro ou fora da sala de aula? Corresponderá a trabalhos de pesquisa ou à realização de trabalhos de casa? De igual modo, também é pouco clara a abordagem ao diálogo: o mesmo será encarado como uma forma de interação professor/ aluno ou igualmente entre os alunos? E de que forma se desenvolveria essa prática?

No que concerne aos principais materiais utilizados, os docentes destacam a utilização dos recursos multimédia – música, internet, vídeos, CD didáticos, exercícios online, PowerPoint (28%), que combinam linguagem com imagem, som e música e articulam o lúdico com o didático; a par do manual como principal ferramenta pedagógica (22%), sendo que o recurso aos textos literários é bastante reduzido (11%), considerando os restantes materiais utilizados, nomeadamente os textos não literários,

os dicionários, gramáticas, fichas de trabalho ou fichas informativas também como instrumentos didáticos. Tal constatação reforça as nossas dúvidas relativamente à metodologia utilizada. Com efeito, considerando o enorme peso da utilização do manual e sendo do conhecimento geral o facto de que atualmente muitas das editoras desenvolvem múltiplos materiais de apoio e recursos didáticos digitais para acompanhar os seus projetos, serão os recursos multimédia utilizados da responsabilidade autónoma do professor ou do próprio manual/editora? Considerando métodos como o diálogo, o expositivo e participado ou mesmo o debate, estarão eles relacionados com conteúdos e temáticas levantadas pelo próprio manual? Ou pelo professor, considerando as necessidades e apetências dos alunos? Partirá a oralidade praticada em aula da leitura de um texto literário? O manual é referenciado como sendo a ferramenta para a qual a própria planificação anual e trimestral da escola remete, de acordo com as orientações ministeriais em vigor e adequada aos programas e sistemas de avaliação.

Independentemente da sua origem, torna-se evidente alguma preocupação dos docentes em variar as metodologias, embora não esteja presente, curiosamente, uma metodologia que implique a vertente escrita, colocando, no entanto, o enfoque no trabalho cooperativo, no diálogo/ interação. No entanto, torna-se curioso como os docentes que lecionam cursos profissionais são os que mais procuram variar na utilização dos materiais, apontando como justificação o facto de os cursos lecionados não terem manual adotado, pelo que determina a necessidade de procura e pesquisa por parte do professor de outros documentos, consoante os conteúdos a lecionar, designadamente, artigos jornalísticos, textos literários, filmes, entre outros – comumente designados por documentos autênticos.

Relembrando Carneiro (2001), como forma de promover este ensino que atribui um papel fundamental ao ato de conhecer, num processo dinâmico que envolve uma interação complexa de conhecimentos, valores e atitudes, o professor, no seu papel de educador, deverá ser:

- Conselheiro ao aprendiz individual
- Gestor de contratos de aprendizagem
- Moderador de processos de aprendizagem em grupo
- Parceiro de trabalho de projecto
- Prestador de serviços aos formandos que evidenciam maiores dificuldades pessoais

- Mentor de trajectos particulares de aprendizagem
- Co-criador de conteúdos *multimedia* de aprendizagem
- Orientador dos processos de navegação nos oceanos de informação e de conhecimento
- Integrador de saberes parcelares e segmentados
- Etc., etc.” (*idem*, p.37)

De igual modo, também o Conselho da Europa (2014) coloca em destaque o trabalho cooperativo / de projeto, com vista ao desenvolvimento de uma competência intercultural, por meio de uma abordagem pedagógica, metodológica e técnica que encoraje os alunos a desempenhar um papel ativo, envolvendo a experiência da descoberta por meio da partilha e da cooperação, bem como a importância da análise, comparação e reflexão.

“(…) develop participants’ observation and communication skills, they also promote analysis from multiple perspectives, enhance empathy and non-judgmental attitudes, and highlight the misleading nature of first impressions and stereotypes. Comparing perspectives can also be used in the treatment of real conflicts among the members of any group or class (…)” (*idem*, p.40).

Segundo o enquadramento do Conselho da Europa (2014), no que tange à utilização dos suportes pedagógicos, o mesmo fomenta uma prática pedagógica que promova um conjunto de atividades que ponha em destaque as múltiplas perspetivas, tendo em vista o desenvolvimento do conceito de identidade, colocando o enfoque nos textos literários, como forma de desenvolver a competência intercultural: “(…) to exemplify the group’s diversity and to facilitate learners in exploring each other as complex individuals beyond over-simplified identities and labels which constrain members’ understanding of each other” (*idem*, p.40).

Convém, igualmente, não esquecer o papel do professor perante os materiais/ conteúdos veiculados por um manual ou pelo próprio currículo oficial, os quais, partindo das observações dos respondentes, parecem ter um papel preponderante. De acordo com as observações de Byram, Gribkova e Starkey (2002), os autores defendem que perante o currículo ou programa oficial o professor deverá adotar um conjunto de estratégias que levem o aluno a ganhar consciência dos valores implícitos e dos

significados, partindo sempre de um documento autêntico: “A set curriculum or programme of study can be modified and challenged by simple techniques which make learners aware of the implicit values and meanings in the material they are using” (*idem*, p.22).

Por último, no que concerne às principais dificuldades de alunos que não dominam a língua portuguesa, foi destacada a problemática respeitante à interpretação e expressão escrita (ambas com 27%), paralelamente às dificuldades sentidas ao nível da oralidade.

Trata-se, com efeito, de resultados um tanto surpreendentes, considerando que os docentes utilizam maioritariamente o método da interação comunicativa. Por outro lado, revela-se a ausência de trabalho da escrita, em contexto de sala de aula. Para além destas dificuldades, verificam-se problemas ao nível da exposição de dúvidas (6%), reações de frustração (6%), desconhecimento da língua portuguesa (7%) e falta de pré-requisitos (7%), colocando dúvidas relativamente ao ambiente que se promove em sala de aula, positivo para o desenvolvimento das aprendizagens, e ao papel do professor perante o estímulo à oralidade (o qual mencionam desenvolver) e a práticas que instiguem a mobilização de conhecimentos prévios. Importa referir que um dos professores mencionou o silêncio como uma dificuldade. O silêncio manifestará problemas na compreensão e na interpretação ou na produção e verbalização dos conhecimentos, com consequências ao nível da integração na turma?

De igual modo, também não é mencionado se estas dificuldades são sentidas por alunos nativos ou por alunos para quem o português é uma L2 ou ambos, nem os motivos de tais dificuldades. Estará pouco desenvolvido o espírito de abertura em aula? Será dada importância aos conhecimentos prévios dos alunos? Estarão as dificuldades relacionadas com a metodologia do professor?

De qualquer forma, saliente-se Byram et al. (2002, p.10), no que diz respeito aos objetivos a atingir pelo professor num contexto intercultural, o qual deverá orientar os aprendentes a: i) relacionarem-se entre si, com a consciência de que cada um é portador de uma cultura distinta; ii) adquirir interesse e desenvolver curiosidade sobre o “outro”; iii) ganhar consciência de si mesmos e da sua própria cultura que pode ser vista pelos outros por outras perspetivas.

Relembrando, novamente o que é instituído pelo Conselho da Europa (2014) é importante desenvolver uma prática pedagógica que estimule a tomada de consciência das múltiplas perspetivas em contexto de sala de aula, criando um ambiente confortável

e de abertura, em que o aluno se sinta à vontade para expor as suas dúvidas, num ambiente que se promova a discussão, interpretação, abertura, instigando o interesse pela leitura, análise e discussão.

“Activities to raise awareness of different perspectives will develop learners’ *skills of observation, interpretation and decentring* as well as their *openness* and *non-judgmental thinking*. These activities may take the form of a verbal description or visual recording of an event, action or phenomenon (...). For example, it is interesting to read, compare, analyse, discuss (...)”. (*idem*, p.39)

2.2. Literatura e cultura em sala de aula

Seguidamente, proceder-se-á à análise e discussão dos resultados no que tange à importância da relação estabelecida entre a literatura e a cultura em contexto de sala de aula. Uma vez mais, para uma melhor percepção das respostas dadas, note-se nos gráficos 11 a 15, bem como os protocolos de inquérito correspondentes (anexo 16, p.128).

No que concerne ao papel desempenhado pela cultura em contexto de sala de aula, todos os docentes consideram relevante a inclusão de elementos culturais na sua prática pedagógica, apresentando como principal fator a possibilidade de promover uma sensibilização perante o “Outro” (25%). A consciencialização da identidade pessoal e cultural (17%), o fortalecimento das relações interpessoais (17%) e o desenvolvimento do pensamento crítico (17%) são outros dos motivos apresentados para a abordagem de elementos culturais em contexto de sala de aula, para além de proporcionar uma motivação para a aprendizagem dos conteúdos (8%), a integração do aluno (8%) e a contextualização de textos literários (8%). Na sua globalidade, os docentes consideram que trazer esses elementos para as aulas é ajudar os alunos a compreender melhor o seu passado e a conhecer-se melhor.

É curiosa a referência à sua importância na contextualização de obras literárias, evidenciando, de algum modo, a relação dicotómica existente entre literatura e cultura.

Por outro lado, as motivações apresentadas corroboram os nossos pressupostos quanto ao papel desempenhado pela cultura, considerando a realidade multi e intercultural vivida em sala de aula. Com efeito, retome-se o raciocínio de Silva (2008), a qual, assumindo uma das cinco dimensões da educação multicultural propostas por Banks (1995) – *o conteúdo de integração* –, salienta a importância da utilização “de

informação proveniente de diferentes culturas e grupos e que vêm, assim, completar, alargar e enriquecer os conteúdos básicos e formais do currículo” (p.32).

Nesta linha de pensamento, importa destacar o papel preponderante atribuído ao professor na divulgação dessa cultura, corroborado por todos os docentes participantes neste inquérito, considerando que o mesmo, enquanto agente mediador do processo de ensino / aprendizagem, deverá flexibilizar as suas práticas pedagógicas (22%), despertar o interesse por conteúdos culturais (22%) e desenvolver o respeito pelo “Outro” (22%).

De igual modo, retomando a opinião geral dos professores no que concerne à importância atribuída à partilha de experiências e à própria sensibilização para a diversidade cultural, tendo em linha de conta a heterogeneidade que caracteriza as suas salas de aula, é curioso verificar que é dada pouca relevância às mesmas. Com efeito, não obstante o reconhecimento de que o docente deva contribuir para a integração do aluno (14%), a importância dada ao papel do professor na sensibilização para a diversidade cultural (7%), no estímulo à partilha de experiências (7%) e na consciencialização dos interesses e motivações dos alunos (7%), a mesma é reduzida, notando-se uma certa contradição. Estarão estes factos relacionados com algumas das dificuldades apontadas pelos professores, nomeadamente os sentimentos de frustração ou a dificuldade em expor dúvidas? Claramente consideramos que algo poderá não estar a ser trabalhado, estando hipoteticamente associado à problemática colocada na compreensão e produção oral e escrita. Colocamos, assim, a possibilidade de, por um lado, os docentes estabelecerem determinados objetivos e metas e, por outro, o que na realidade conseguem trabalhar em sala de aula, e se estará a ter resultados positivos.

Curiosamente, um dos professores mencionou a pressão exercida pelo cumprimento do programa oficial, metas e planificações, a quantidade de obras a explorar obrigatoriamente, bem como a falta de tempo para a exploração de outros elementos para além dos estipulados, não esclarecendo, ainda assim, quais seriam.

Não obstante estas considerações, importa recordar Silva (2008), no que concerne à prossecução de uma educação multicultural, para a qual muito contribuirão as atitudes, os conhecimentos, as capacidades e os comportamentos do professor, em contexto de sala de aula. Com efeito, o mesmo deverá adotar uma atitude sensível à diversidade sociocultural e à própria heterogeneidade dos alunos, numa constante reflexão. Citando Stoer e Cortesão (1999), Silva (2008, p.35) esclarece que “[o] professor não poderá ser um «daltónico cultural»”. A sua prática pedagógica deve ser vocacionada numa linha de análise e reflexão permanentes de modo a permitir a

apropriação de uma L2, por parte de alunos que não tenham o português como LM e, consequentemente, a sua integração.

Particularizando, é igualmente atribuído um papel importante, por parte dos participantes neste inquérito, à abordagem da cultura de expressão portuguesa nas suas aulas de Português, designadamente ao nível da valorização da língua portuguesa (31%) e da consciencialização das diferenças culturais (23%). Para além destes fatores, a integração de elementos culturais provenientes de outras áreas geográficas, em que a língua portuguesa está presente seja como LO ou como LEsc, é encarada como um fator bastante positivo e enriquecedor, sendo que os docentes apontaram igualmente o seu contributo para a abertura aos diferentes pontos de vista, valores e atitudes (16%), a valorização da lusofonia (15%) e o desenvolvimento da compreensão da língua portuguesa – escrita e falada (15%).

É curioso constatar estes factos, levando-nos, uma vez mais, a questionar e a levantar a hipótese de que na divulgação da cultura de língua portuguesa poderá estar uma das chaves para a integração do aluno, o fortalecimento das relações interpessoais em sala de aula, o sentimento de conforto e de segurança do aluno, bem como o desenvolvimento de competências interculturais e linguísticas³⁹.

Por outro lado, reconhecendo que a língua portuguesa constitui um “cadinho” de memórias e de referências históricas e culturais, sendo uma língua de tradição, tal como demonstra Mateus (2008), apontar para a sua diversidade geográfica é admitir a relação estabelecida entre língua e identidade cultural. Com efeito, “saber português transporta para contextos exteriores significativos das culturas societárias que utilizam o português como língua materna” (*idem*, pp.4-5), proporcionando um meio que facilita a interação.

Nesta circunstância, relembre-se o contexto heterogéneo que caracteriza as nossas salas de aula e aqui reforçado pelos respondentes, em que é destacada a forte presença de alunos africanos, para a maioria dos quais o contacto com a LP se inicia sobretudo a partir do processo de escolarização, possuindo outra LM, pelo que podem não conviver diariamente com ela no contexto extra-escolar. É neste sentido que se torna tão importante que esses alunos que encaram o português como uma L2 adquiram “um domínio expedito do português como condição imprescindível para interagir com

39 A título meramente explicativo, note-se na seguinte afirmação de um dos respondentes, que resume muito bem a nossa realidade atual: “Vivemos muito fechados na nossa caixinha de teatros virtuais, e esquecemo-nos da dimensão cultural e da dimensão da nossa própria língua” (P1, 2018).

outras culturas e para obter sucesso escolar e social, tal como para serem reconhecidos como elementos da grande comunidade dos falantes de português” (Mateus, 2008, p.7),

De igual modo, é unânime a importância atribuída à utilização de textos literários de língua portuguesa em contexto de sala de aula, na medida em que a mesma poderá potenciar o desenvolvimento de competências comunicativas (30%), a par das linguísticas (20%) e do desenvolvimento da competência intercultural (20%). Foram igualmente apontadas como benefícios da exploração didática de obras de expressão portuguesa a desmistificação de estereótipos culturais (10%), a valorização das diferenças culturais (10%) e o desenvolvimento da capacidade de compreensão (10%), o que corrobora a relevância da integração do texto literário em contexto de sala de aula.

Tais justificações retomam os nossos pressupostos relativamente ao papel do professor perante a utilização do texto literário em sala de aula, na medida em que o mesmo deverá reconhecer que não menos importante do que ter a preocupação em integrar conteúdos, será ajudar os aprendentes a reconhecer e a compreender as diferentes perspetivas em contexto de sala de aula, partindo da leitura de um texto literário. Ou seja, ao refletir sobre estas questões, Silva (2008) salienta o quão benéfico é para os alunos reconhecer, compreender e tomar consciência de outros pontos de vista. Com isto se pretende dizer que é importante que os alunos “conheçam conceitos, resultados, acontecimentos e temas através da perspetiva de vários grupos étnicos e culturais” (*idem*, p.33), tendo como consequência a obtenção de conhecimento, considerado como “«o modo como cada pessoa explica ou interpreta a realidade»” (Banks, 1997, p.108, citado por Silva, 2008, p.33). Assumindo a perspetiva de Banks (1995), Silva (2008) explica que esta seria uma segunda dimensão da educação multicultural, que levaria ao que o autor designa por “transformação”, implicando a influência de fatores como as “posições raciais, étnicas e de classe social dos indivíduos e dos grupos” (*idem*, p.32).

É nesta linha de pensamento que procurámos investigar a opinião dos docentes relativamente ao carácter multi / intercultural do texto literário, sendo, uma vez mais, unânimes. Com efeito, considerando esta dimensão cultural da literatura, os respondentes destacaram o facto de o texto literário ser portador de múltiplos sentidos (25%) e representativo de diversas culturas (25%), propiciando o encontro com o “Outro” (25%).

Com efeito, tais perspetivas remetem-nos para a relação aluno (enquanto leitor) / texto literário e para o papel do próprio professor em mediar essa relação. Perante a

exposição pedagógica de um texto literário, retomemos a posição teórica de Gruca (2010), para a qual o professor deverá orientar o aluno no processo dinâmico de construção de sentidos, assegurando o desenvolvimento da sua capacidade interpretativa, estimulando a sua criatividade, imaginário e experiência. A leitura implica, efetivamente, um ato de transformação de um “eu” perante o “Outro”: “[C]haque texte transforme les autres qui le modifient en retour et nourrissent l’imaginaire du texte, avant celui du lecteur (...). (...) il se rencontre lui-même dans l’autre et se forme ou se transforme à son contact” (*idem*, p.182).

Em contexto de sala de aula, o professor, na qualidade de mediador das aprendizagens, deverá privilegiar este “tecido literário”, cujo emaranhado de fios constitui o cruzamento das línguas e das culturas, estabelecendo um convite à sensibilidade e ao imaginário, contribuindo para o desenvolvimento da consciência intercultural, cumprindo os seguintes pressupostos:

“Donner à l’apprenant des instruments qui lui permettent de déployer des stratégies lectorales et lui offrir des supports interculturels (...), lui donner la possibilité d’éprouver le plaisir du texte, de se rencontrer à travers l’autre, de prendre conscience combien cet autre peut être familier malgré ses différences; (...) lui donner également des moyens, parmi d’autres, pour de former tout au long de la vie” (*idem*, p.182).

Para além destes fatores, alguns docentes consideram que o texto literário pode ser representativo de experiências históricas (17%), permitindo a troca e a interação culturais (8%). Este último dado suscita-nos algumas questões, na medida em que anteriormente, a maior parte dos participantes considerou a utilização dos textos literários relevante para o desenvolvimento da competência intercultural, destacando presentemente as potencialidades no encontro com o “Outro”. Importa, a este propósito, relembra os esclarecimentos de Silva (2008) quanto ao papel da literatura na construção e consciencialização da identidade, fator, aliás, referenciado anteriormente pelos docentes no tocante à inclusão de elementos culturais nas aulas. Com efeito, reconhecendo o binómio literatura / cultura, o texto literário poderá constituir um estímulo ao desenvolvimento de uma consciência do “Eu” na sua relação com o “Outro”, pelo que o professor deverá estabelecer um ambiente baseado no respeito mútuo e na valorização das diferenças, tornando a aula enriquecedora.

2.3. Um olhar sobre *Iracema*, de José de Alencar

Por último, efetuaremos uma análise e reflexão sobre os dados recolhidos no que diz respeito à aplicação didática da obra *Iracema*, de José de Alencar. Para se clarificar os resultados obtidos, observe-se os gráficos 16 a 23, bem como os protocolos de inquérito correspondentes (anexo 17, p.133).

Considerando a leitura prévia da obra referenciada e um hipotético público-alvo de nível secundário, a maioria dos docentes incluiria esta obra, de língua portuguesa, na sua prática pedagógica, sendo que três docentes apontaram como principais motivos as suas potencialidades na partilha de conhecimentos históricos e culturais, salientando, igualmente, a sua riqueza linguística e cultural. Dois dos docentes reiteram a sua importância, na medida em que se trata de uma obra de expressão portuguesa e apenas um realça o seu contributo para uma abordagem intertextual.

Com efeito, é importante lembrar, a título de exemplo, o papel desempenhado pela personagem Martim, a qual representa uma aproximação progressiva ao “Outro”, cuja identidade se constrói e se define na sua interação com outros elementos culturais e identitários, cuja exploração didática poderá ser um veículo promotor de uma consciência intercultural.

Constata-se, no entanto, que dois dos docentes não didatizariam a aula, apontando como principais motivos o facto de ser uma obra provavelmente mais adequada ao ensino superior, com uma linguagem pouco acessível, expressiva ou significativa, sugerindo a sua potencial utilização no contexto de um plano nacional de leitura. Por outro lado, é curioso observar que estes docentes que se posicionam negativamente em relação à didatização da obra são os que lecionam há mais tempo⁴⁰. Este facto leva-nos a questionar sobre a possibilidade de a idade e os anos de docência constituírem fatores que determinam alguma resistência (ou não) à inclusão desta obra em particular ou de outras obras, no geral, para além das estipuladas pelo currículo oficial. Ou seja, para além da falta de tempo ou da pressão pela obrigatoriedade no cumprimento dos programas, estarão também algum cansaço e resistência à inovação, perante turmas numerosas, à exploração de outros meios didáticos para atingir as tão almejadas competências linguísticas e interculturais? Importa, neste contexto, lembrar

⁴⁰ Tal como nos indica o cruzamento dos dados que constam da tabela 3, anexo 14, p.120 (anos de docência de Português) com os indicados pela tabela 10, anexo 17, p.137 (opinião relativamente à didatização da obra). Com efeito, trata-se dos respondentes P2 e P5, lecionando há 35 e 20 anos, respetivamente.

que era unânime a relevância da abordagem à cultura de expressão portuguesa em sala de aula, pelo que estes resultados nos suscitam algumas dúvidas.

Dos quatro docentes que didatizariam a obra em aula, nenhum exploraria a obra na íntegra, apontando como principais motivos o facto de ser uma obra extensa e complexa, bem como a ausência de tempo para a sua exploração, a falta de bases dos alunos e de conhecimentos a nível sociocultural. Este último fator levanta-nos novamente dúvidas relativamente ao que os docentes entendem por “falta de bases” ou “falta de pré requisitos”, tal como foi mencionado anteriormente, na medida em que não há nenhum esclarecimento relativamente a esse facto. Prender-se-á com as dificuldades que os alunos revelam ao nível do desconhecimento da língua portuguesa? Ou com o número excessivo de alunos?

Todos têm a preferência pela utilização de excertos da obra, reconhecendo que dessa forma seria possível uma abordagem temática e em função de objetivos e pressupostos específicos, nomeadamente: i) a exploração dos elementos linguísticos e culturais da obra; ii) a análise comparativa com outras obras; iii) a didatização de episódios selecionados.

É curioso nenhum dos professores sugerir, por exemplo, a leitura posterior da obra, como tarefa autónoma, como forma de colmatar a ausência de tempo em aula ou outros fatores por eles evidenciados. Uma vez que se trata de uma obra literária em íntima relação com a cultura de expressão portuguesa, torna-se questionável a ausência de propostas para uma leitura completa da obra.

A propósito desta questão, Gruca (2010) considera que mesmo a utilização de um simples excerto da obra não dispensa de uma exposição à obra na íntegra, como forma de explorar o texto nas suas potencialidades polissémicas. Na verdade,

“[i]l est, du reste, bien curieux de constater qu’on se borne toujours à l’extrait, généralement très court comme si la longueur risquait d’être un handicap pour l’apprenant, alors qu’un des objectifs généraux de l’apprentissage est de le former à lire des textes développés et consistants (...)”, (*idem*, pp.174-175).

No que concerne à metodologia a aplicar na exploração didática da obra, a maioria dos professores destaca a abordagem sociocultural da mesma, esclarecendo que a mesma constituiria uma ponte interessante para a contextualização de determinados

acontecimentos socioculturais e históricos, que seriam já do conhecimento geral dos alunos.

Foi igualmente sugerida a análise comparativa, considerando que a obra iria, certamente, ao encontro das suas potencialidades enquanto instrumento promotor da partilha de conhecimentos históricos e culturais, tendo sido inclusivamente sugerida a intertextualidade com outras obras literárias como *Os Lusíadas*, de Luís de Camões, ou mesmo *A Carta de Pêro Vaz de Caminha*, de forma a debater as diferentes perspetivas e visões do “Outro”.

Por último, o desenvolvimento do trabalho em grupo constituiria, embora com menos destaque, uma outra metodologia, confundindo-se quase com uma atividade a desenvolver, uma vez que a mesma não é clarificada no que concerne aos seus objetivos, temáticas e procedimentos.

De igual modo, fica a dúvida se os respondentes teriam em mente uma abordagem intercultural da obra, tendo em conta que realçam a importância da exploração de conteúdos socioculturais e históricos e temas culturais, a par de conteúdos gramaticais, não explicitando de que forma os desenvolveriam. Para além disso, constata-se, curiosamente, a ausência de outras propostas ao nível dos conteúdos a abordar, sendo que nenhum dos docentes considerou o desenvolvimento de projetos ou de visitas de estudo a partir do estudo da obra. Estarão na base os mesmo motivos levantados anteriormente, como o excessivo número de alunos, as desigualdades ao nível dos conhecimentos da língua portuguesa, a falta de tempo para lecionar outras obras que não as preconizadas pelo currículo oficial?

Como estratégias e atividades para dinamização da exploração da obra em contexto de sala de aula, a grande maioria dos respondentes destaca o debate e o trabalho de pesquisa, embora este último não seja clarificado – em grupo ou individualmente, em aula ou como um potencial trabalho de casa, ou mesmo sobre que temáticas/ conteúdos recairiam esses trabalhos, elementos que permanecem desconhecidos para as restantes propostas.

São igualmente sugeridas i) a apresentação de trabalhos; ii) a elaboração de fichas de funcionamento da língua e de guiões de leitura fornecidos pelo professor; iii) o visionamento de documentários / filmes – aqui sugeridos como meios de complementar o estudo da obra, alusivos ao contexto sociocultural e histórico; iv) atividades de interpretação – as quais suscitam dúvidas relativamente ao modo como seriam geridas e implementadas, bem como à sua natureza, oral ou escrita; v) leitura de textos – seriam

estes textos os excertos mencionados? Ou outros textos, literários ou não, cuja utilização poderia facultar uma relação de sentidos e perspectivas?

No que concerne ao contributo da obra para a compreensão da própria vivência multicultural em sala de aula, que todos os respondentes reconhecem, as opiniões dividem-se novamente, não sendo os respondentes portadores de uma opinião unânime. Com efeito, quatro dos docentes destacaram o papel da obra para a chamada de atenção à presença das diferentes culturas em confronto, abordadas na obra, como ponte para a própria vivência em sala de aula, tendo sido precisamente destacado o seu importante contributo para a consciencialização da diversidade cultural (33%). Para além disso, foram igualmente referidos como fatores relevantes o facto de a obra constituir uma ferramenta pedagógica promotora da multiculturalidade em sala de aula (17%), da desmistificação de estereótipos e preconceitos (17%), da reflexão e partilha de conhecimentos (17%) e, por último, do desenvolvimento de uma atitude de tolerância (16%).

Uma vez mais, importa destacar e questionar o facto de os dois respondentes que apresentaram uma opinião negativa relativamente à possibilidade de esta obra poder efetuar uma ponte com a realidade multicultural serem os mesmos que negaram a inclusão da mesma na sua prática pedagógica. As dúvidas mantêm-se no que concerne à relação (ou não) entre fatores como o cansaço, o excessivo número de alunos por turma, aliados à falta de tempo e à resistência na flexibilização do que é preconizado pelo próprio currículo, e a faixa etária/ anos de docência.

Neste contexto, é importante relembrar a posição de Gruca (2010) relativamente aos benefícios do texto literário, o qual tanto pode abordar temas que revelam singularidade como universalidade – o amor, a morte, a felicidade, a natureza, os sentimentos: “les œuvres littéraires traversent les frontières et transcendent les époques (...). [L]es œuvres littéraires se jouent dans les variations linguistiques, culturelles et esthétiques pour parler de l’homme et du monde” (*idem*, p.180).

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Espelhando a vasta realidade multicultural, bem como a dos processos migratórios, a escola deve constituir um espaço convidativo ao espírito de abertura e de flexibilidade às culturas e às identidades étnicas. Com efeito, conscientes deste contexto heterogêneo, importa salientar que o processo de aquisição de uma língua deverá atribuir um maior ênfase à competência intercultural, compreendendo um paleta de conceitos, atitudes e habilidades necessárias para uma interação intercultural efetiva, tal como reconhecem Bennett e Bennett (2003).

Consequentemente, para a formação de uma consciência intercultural é importante reconhecer o papel da literatura a qual, na ótica de Gruca (2010), favorece uma abordagem intercultural entre identidade e alteridade, reconhecendo que a língua deve ser o foco da metodologia de ensino/ aprendizagem. Na verdade, colocando o foco em certas “personagens, heróis ou heroínas” o professor estará a integrar na realidade “conteúdos étnicos, temas e perspetivas (...) sem alteração da estrutura básica do currículo”, reforçando a inclusão de elementos culturais (Silva, 2008, p.32).

Constatando, mediante aplicação do inquérito, que todos os respondentes são sensíveis à importância dos processos de leitura e de discussão em aula, por meio do diálogo, enquanto estímulo à troca de conhecimentos e de sentidos extraídos do texto, importa realçar o papel relevante da abordagem comunicativa na apreensão de competências culturais e linguísticas, por meio do estímulo à oralidade, fazendo com que os alunos expressem e verbalizem as suas opiniões.

Neste contexto, assumindo-se metodologias de ensino multicultural, de modo a evitar estereótipos e preconceitos, importa colocar em prática uma metodologia que didatize temas propostos pelo currículo mas que, ao mesmo tempo, promova um encontro com o “Outro” numa abordagem de descoberta. No fundo, como esclarecem Byram e Zarate (1995), ao estimular interações informais – um confronto em contexto real com o “Outro”, desenvolver-se-á uma pedagogia que potencializa uma aprendizagem cognitiva e afetiva, facultando, deste modo, ao aluno a possibilidade de experienciar o “Outro”, de forma imediata e pessoal, constituindo um importante ponto de partida para uma abordagem intercultural.

Por outro lado, é importante reforçar o trabalho cooperativo de projeto, com vista ao desenvolvimento de uma competência intercultural, tal como é preconizado pelo Conselho da Europa (2014), promovendo i) a responsabilidade individual no

interior do grupo; ii) o fortalecimento das relações; iii) a discussão de pontos de vista, que conduzam o aluno a assumir a perspectiva do “Outro”, descentralizando-o das suas próprias normas, crenças ou valores; iv) a aquisição de novos conhecimentos, numa ambiência de conforto e segurança, em que os objetivos sejam claros e os conteúdos e aprendizagens sejam efetivas e significativas para o aprendente.

Perante um contexto de heterogeneidade e de diversidade linguística e cultural, é importante reconhecer o ensino do português na sua vertente de L2, e reforçar a relação dos alunos com a LP, pelo que é imprescindível ter em conta as “línguas nacionais, preparação dos professores, atitudes pedagógica e didáctica, materiais e instrumentos de ensino” (Mateus, 2008, p.8). No que concerne, especificamente, à formação de professores de PL2, importa destacar a necessidade de os mesmos “encontrarem estratégias adequadas à aprendizagem de uma língua não materna (...). O domínio da oralidade deve preceder o da escrita tendo em conta, sobretudo, a diferença existente entre a compreensão e a produção (...)” (*idem*, pp.8-9).

Nestas circunstâncias, tendo-se averiguado a possibilidade de uma prática de ensino multicultural, com base nos resultados obtidos com o questionário, é nosso intuito destacar algumas propostas de atividades didático-pedagógicas, com base nesta obra de José de Alencar, direcionadas para um grupo de estudantes oriundos dos PALOP, com idades compreendidas entre os dezasseis e os dezanove anos, os quais se encontrariam a frequentar o Ensino Secundário e com um nível de proficiência linguística – B2, de acordo com o documento orientador *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* – QECR (2001).

As sugestões de didatização serão agrupadas em três etapas de exploração textual – *pré-leitura*, *leitura* e *pós-leitura* –, sendo que daremos particular enfoque às atividades de pré e pós-leitura, como forma a potenciar, por um lado, um ponto de partida para a motivação, servindo como fase preparatória para o encontro entre o aluno e a obra, permitindo o despertar da curiosidade e criatividade na interação com o texto icónico ou verbal, de forma a inferir sentidos e captar a atenção dos alunos, tal como sugere Paz (2015) – *Pré-Leitura*.

Por outro lado, mesmo que a exploração didática da obra tenha como ponto de partida excertos alusivos às temáticas abordadas ou aos conteúdos linguísticos em relação aos quais há o intuito de trabalhar e desenvolver competências – tal como é inclusivamente sugerido pelos respondentes ao nosso inquérito para a fase da *Leitura*, e

reforçado por Pereira (2012) –, é importante não descuidar de uma leitura integral da obra.

A mesma poderá corresponder a uma etapa de *Pós-Leitura*, a par de atividades que favoreçam a releitura, fixem os elementos de compreensão e de interpretação, e apelem à criatividade e ao desenvolvimento da produção escrita e oral, tal como esclarece Gruca (2010). No fundo, pretender-se-á “recuperar, pelo relato oral e escrito, as impressões individuais, as quais são posteriormente colocadas para o grupo, a fim de criar estratégias de comparação, descrição e argumentação sobre os pontos de vista surgidos” (Sellan, 2012, p.32).

Consequentemente, para cada uma destas fases serão apresentadas algumas sugestões de atividades, procedendo-se, sempre que possível, a uma justificação metodológica, bem como à indicação dos principais objetivos⁴¹. Importa chamar a atenção para a necessidade de assumir determinados pressupostos metodológicos no momento de didatização de um texto literário. Apoiámo-nos, sobretudo, nas considerações de Babae e Yahya (2014), no que concerne à importância do desenvolvimento de competências linguísticas e em Gruca (2012), no que concerne aos critérios de seleção a ter em conta no momento de escolha do texto literário, cuja exploração deve ser feita em função da riqueza e da densidade textuais⁴².

Em jeito de conclusão, e tal como refere Carneiro (2001, p.42), é imprescindível considerar cada aprendiz na sua individualidade “situada para além das suas peculiares manifestações de diferença e singularidade”, na sua interação cultural, constituindo um “*tesouro* que a todo o momento, em toda a parte, a Educação singularmente representa”. Nesta caminhada para o “Outro” é importante que o aluno se consciencialize, apreenda significados, perspetive a diferença cultural, nunca olvidando a sua própria identidade. No entanto, importa compreender que será o professor a colocar a marca de partida:

“Teachers have to engage in a process of self-transformation (...). (...) a process of reading, a process of engaging with the other, a process of understanding that the other is us and we are the other. (...) Teachers have to begin to see that I am the other and the other is me. That I have to transform.” (Banks, s/d)⁴³

⁴¹ A este propósito, veja-se o anexo 19 – *Iracema*, Propostas de Didatização –, p.142.

⁴² Para uma melhor compreensão destes factos, atente-se no anexo 18 – *Iracema*, Recomendações Metodológicas –, p.140.

⁴³ Tais considerações encontram-se na entrevista realizada ao investigador, intitulada “Multiculturalism’s Five Dimensions”.

De acordo com Silva (2008, pp.114-115), embora estejamos “ainda longe de encontrar na escola o espaço multi/ intercultural de diálogo, de enriquecimento, de crescimento pessoal e de vivência partilhada”, é importante instigar os alunos à consciencialização das diferenças culturais como um fator de enriquecimento de aprendizagens e não como um obstáculo, reconhecendo a riqueza das culturas em interação, numa postura de sensibilidade, abertura e aceitação do Outro. Na verdade,

“[o]s quatro princípios de uma educação de qualidade definidos no Relatório da Comissão Mundial sobre Educação para o Século XXI (aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a viver com os outros) somente podem aplicar-se com êxito se a diversidade cultural for seu elemento central.” (UNESCO, 2009, pp.15-16).

Há que dar continuidade a este caminho que se orienta para um novo paradigma de ensino, que há muito deixou de ser “uniforme, egocêntrico e autista” (Batoréo, 2006, s/p.). Tal perspectiva é corroborada por Carneiro (2001, p.36), para o qual o ensino deverá estar assente num “conhecimento fragmentado”, num ensino “padronizado por componentes”, predominando a “linearidade”, valorizando-se o SABER. Passar-se-á, deste modo, a ter como pilar essencial a complexidade, em que o processo de aprendizagem se efetua de forma seletiva, tendo por base os diferentes valores culturais em interação, dando primazia à autonomia, à diversidade e à criatividade, valorizando-se o CONHECIMENTO. Na verdade, há que gerir esta “tensão entre permanência e mudança”, em contexto educativo, de forma a alcançar aquilo que o autor chama de “O primado da pessoa, o valor aprendente da vida” (*idem*, p.27).

BIBLIOGRAFIA

- Alencar, H. (1985). José de Alencar. In Coelho, J. P. (Dir.), *Dicionário de Literatura: Literatura Portuguesa, Literatura Brasileira, Literatura Galega, Estilística Literária* (pp.32-33). Volume I. Porto: Figueirinhas.
- (1985). Romantismo Brasileiro. In Coelho, J. P. (Dir.), *Dicionário de Literatura: Literatura Portuguesa, Literatura Brasileira, Literatura Galega, Estilística Literária* (pp.965-967). Volume I. Porto: Figueirinhas.
- Alencar, J. (1955). Bênção Paterna. In J. Olympio (Ed.), *Sonhos d'Ouro* (pp.29-38).
- (1994). *Iracema, Lenda do Ceará*. Coimbra: Livraria Almedina.
- (2016). *Iracema, Lenda do Ceará*. Academia Brasiliense. Glaciar.
- Ançã, M. H. (2013). Português Língua Não Materna: das culturas de aprendizagem ao ensino da língua. In I. I. Computacional, *Ensino do Português como Língua Não Materna: Estratégias, Materiais e Formação* (pp.473-483). Lisboa: Textos de Educação e Fundação Calouste Gulbenkian.
- Azevedo, J. F. (1995). *A Teoria da Cooperação Interpretativa de Umberto Eco – Entre a Ordem e a Aventura*. Porto Editora.
- Babae, R. & Yahya, W. R. B. W. (2014). *Significance of Literature in Foreign Language Teaching*. International Education Studies, vol. 7, n. ° 4. Canadian Center of Science and Education.
- Retirado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1069281.pdf> (acedido a: 3 de setembro de 2017).
- Banks, J. A. & Michelle Tucker. (s/d.) *Multiculturalism's Five Dimensions*. NEA Today Online. Used with permission. Retirado de: <https://www.learner.org/workshops/socialstudies/pdf/session3/3.Multiculturalism.pdf> (acedido a: 3 de setembro de 2017).
- Barrett, M. (2013). Intercultural competence: A distinctive hallmark of interculturalism? (In M. Barrett (Ed.), *Interculturalism and Multiculturalism: Similarities and Differences* (Chapter 8). Strasbourg: European Council.
- Retirado de: http://www.academia.edu/20006045/Intercultural_competence_a_distinctive_hallmark_of_interculturalism (acedido a: 10 de janeiro de 2018).

- Batoréo, H. J. (2006). Espaço(s) de diversidade linguística na escola portuguesa do século XXI. In *Atas do Colóquio Interdisciplinar Formas e Espaços de Sociabilidade. Contributos para uma História da Cultura em Portugal* (s/p.). Lisboa, 24-26 de maio de 2006, CD-ROM, Lisboa: Universidade Aberta.
- Bennett, J. M. & Bennett, M. J. (2003). Developing intercultural sensitivity – An integrative approach to global and domestic diversity. In Landis, D., Bennett, J., Bennett, M. (Eds.), *Handbook of Intercultural Training* (pp.147-165). Retirado de:
<http://catedraportugues.uem.mz/lib/docs/Batoreo2008sociabilidadePLNM.pdf>
 (acedido a: 17 de janeiro de 2018).
- Bondanella, P. (1998), *Umberto Eco e o Texto Aberto – Semiótica, Ficção, Cultura Popular*, Viseu: Difel.
- Byram, M. & Zarate, G. (1995). Preface. In M. Byram & G. Zarate, *Young People Facing Difference: Some Proposals for Teachers* (pp. 7-10). Strasbourg: Council of Europe.
- Byram, M., Gribkova B. & Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: A Practical Introduction for Teachers* (pp.9-22). Estrasburgo: Conselho da Europa. Retirado de:
https://www.coe.int/T/DG4/linguistic/Source/Guide_dimintercult_EN.pdf
 (acedido a: 15 de outubro de 2017).
- Cândido, A. (2000). *Formação da literatura brasileira – Momentos decisivos*. São Paulo: Italiana.
- Carneiro, R. (2001). Aprender 2020: uma agenda internacional para a UNESCO. In *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem: 21 ensaios para o século XXI*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Ceia, C. (2009). Competência Literária. In Ceia, C. (Coord.). *E-Dicionário de Termos Literários (EDTL)*. Retirado de: <http://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/competencia-literaria/> (acedido a: 3 de fevereiro de 2018).
- Chalier-Visuvalingam, E. (1996). Littérature et alterité: penser l'autre. In *Revue d'Études Françaises* (pp.133-160). Retirado de:
http://cief.elte.hu/sites/default/files/chalier_visuvalingam_0.pdf (acedido a: 2 de novembro de 2017).

- Chaves, R. M., Favier, L. & Pélissier, S. (2012). *L'Interculturel en Classe*. Collection Outils Malins do FLE. Presse Universitaire de Grenoble.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação (QECRL)*. Porto: Ed. Asa.
- Conselho da Europa (2008). *Livro Branco sobre o Diálogo Intercultural – Viver Juntos em Igual Dignidade*. Retirado de:
https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_PortugueseVersion2.pdf (acedido a: 08 de setembro de 2017).
- Conselho da Europa (2014). *Developing intercultural competence through education*. J. Reynolds (Ed.). Pestalozzi series, n.º 3. Retirado de:
<https://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/Pestalozzi3.pdf> (acedido a: 4 de janeiro de 2018).
- Cook, V. (2008). *Second Language Learning & Language Teaching*. 4th Edition. Hodder Education.
- Coutinho, A. (1976). Teoria da História Literária Brasileira. In *Conceito de literatura brasileira* (pp.7-29). Rio de Janeiro: Pallas/mec.
- Dasenbrock, R.W. (1992). Teaching multicultural literature. In J. Trimmer e T. Warnock (Eds.), *Understanding Others: Cultural and Cross-Cultural Studies and the Teaching of Literature* (pp. 35-46). Urbana: National Council of Teachers of English.
- Dicionário da Academia das Ciências de Lisboa. (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea, da Academia das Ciências de Lisboa*. Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa.
- Dicionário Moderno da Língua Portuguesa - Porto Editora. (2016). Porto: Porto Editora.
- Duarte, J. (2013). Aquisição da linguagem: aspetos relevantes para instituições escolares em contextos de diversidade linguística. In *Ensino do Português como Língua Não Materna: Estratégias, Materiais e Formação* (pp. 379-395). Lisboa: Textos de Educação e Fundação Calouste Gulbenkian.
- Eco, U. (1997). *Seis Passeios nos Bosques da Ficção*. Lisboa: Difel.
- Flores, C. M. (2013). Português Língua Não Materna: discutindo conceitos de uma perspetiva linguística. In *Português Língua Não Materna: Investigação e Ensino* (pp.35-46). Lisboa: LIDEL Edições Técnicas.

- Franchetti, P. (2016). Apresentação. In J. Alencar, *Iracema, Lenda do Ceará* (pp.9-64). Academia Brasiliense. Glaciär.
- Galisson, R., & Coste, D. (1983). *Dicionário de Didática das Línguas*. Coimbra: Almedina.
- Grosso, M. J. (Coord.) et al. (2011). *Quadro de Referência do Ensino do Português no Estrangeiro* (QuAREPE). Portugal: Ministério da Educação. Retirado de: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEstrangeiro/2012_quarepe_docorientador.pdf (acedido a: 2 de setembro de 2017).
- Grosso, M. J. (Coord.), Tavares, A. & Tavares, M. (2008). *O Português para Falantes de Outras Línguas – O utilizador elementar no país de acolhimento*. Ministério da Educação (DGIDC). Retirado de: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/portugues_falantes_outras_linguas.pdf (acedido a: 2 de outubro de 2016).
- Hall, J. K. (1993). The role of oral practices in the accomplishment of our everyday lives: The sociocultural dimension of interaction with implications for the learning of another language. In *Applied Linguistics*, vol. 14, n. ° 2 (pp.145-160). Oxford University Press.
- Gruca, I. (2010). Les Enjeux de la Littérature en Didactique des Langues-Cultures: Entre Identité et Altérité. In *La place de la littérature dans l'enseignement du FLE* (pp.167-183). Actes du Colloque international des 4 et 5 juin 2009. Université Nationale et Capodistrienne d'Athènes. Faculté des Lettres. Retirado de: http://fr.frl.uoa.gr/fileadmin/frl.uoa.gr/uploads/sinedria/Actes_Litterature%20FLE_2009.pdf (acedido a: 2 de novembro de 2018).
- Kemmoum, S. (2015). *Le rôle du document vidéo dans l'enseignement / apprentissage de la compréhension et de l'expression orales en classe du FLE. – Cas des apprenants de la 2ème année secondaire, filière scientifique du lycée Ibrahim Ibn ElaghlebTamimi à M'sila*. Université Mohammed Boudiaf- M'sila. Faculté des lettres et des langues : Département des lettres et langue française. Retirado de: http://revue-staps.univ-msila.dz/faculte-ll/images/fll_doc/documents/memoire/fr/master/2015/kemmoum%20sara.pdf (acedido a: 15 de maio de 2017).

- Kennedy, T. J. (2006). Language Learning and its Impact on the Brain: Connecting Language Learning with the Mind Through Content-Based Instruction. In *Foreign Language Annals*, vol. 39, n.º 3. University Corporation Atmospheric Research; University of Idaho, NASA Space Grant Consortium. Retirado de: <https://pdfs.semanticscholar.org/175f/d27ab663efb51a1418503b282937a39c3858.pdf> (acedido a 2 de outubro de 2017).
- Kirchof, E. R. (2003). *Estética e Semiótica, de Baumgarten e Kant – a Umberto Eco*. Porto Alegre. Retirado de: https://books.google.pt/books?id=6QM_rR6cZtMC&printsec=frontcover&hl=pt-PT&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false (acedido a: 2 de outubro de 2017).
- Krashen, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. California: University of Southern California.
- Leiria, I. (Coord) et al (2008), *Orientações Programáticas de português Língua Não Materna (PLNM) – Ensino Secundário*. Ministério da Educação (DGIDC). Retirado de: <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/orientprogramatplnmversaofinalabril08.pdf> (acedido a: 25 de agosto de 2017).
- Lobo, A. S. (Coord.) et al (2002). Contributos para a definição do perfil do professor do séc. XXI. In *O Ensino e a Aprendizagem do Português na Transição do Milénio - Relatório preliminar*. APP – Associação de Professores de Português.
- Madeira, A. (2008). Aquisição de L2. In *Português Língua Segunda e Língua Estrangeira: da(s) teoria(s) à(s) prática(s)* (pp. 189-203). Lisboa: LIDEL Edições Técnicas.
- Magalhães, E. & Claro, L. (2011). A construção do eu e do outro na obra *Iracema*, de José de Alencar. In *Revista Eletrónica da Univar*, n.º 6 (pp.7-11). Retirado de: <https://slidex.tips/download/a-construcao-do-eu-e-do-outro-na-obra-iracema-de-jose-de-alencar> (acedido a: 07 de outubro de 2017).
- Martins, M. F. B. (2014). *O Ensino não Formal na Aprendizagem do Português Língua Estrangeira em Contexto de Acolhimento – Um Estudo de Caso*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Retirado de: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/15883/1/ulfl174693_tm.pdf (acedido a: 20 de agosto de 2017).

- Mateus, M. H. M. (2008). Difusão da Língua Portuguesa no Mundo. In *Simpósio mundial de estudos de língua portuguesa*. Universidade de São Paulo. Retirado de: www.fflch.usp.br (acedido a: 8 de fevereiro de 2018).
- Mateus, M. H. M. (Org.), et al. (2009). *Metodologias e Materiais para o ensino do Português como Língua Não Materna: Textos do Seminário*. ILTEC. APP. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Mateus, M.H.M. & Solla, L. (2013). *Ensino do Português como língua não materna: Estratégias, materiais e formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Matos, A. G. (2014). Narrative Matters in Intercultural Learning: Contributions from Jerome Bruner. In *Revista Lusófona de Educação*, n.º 28 (pp.43-54).
- Nélo, M. J. (2012). Enfoque interculturalistas e textos multimodais na construção de sentidos em histórias em quadrinhos nacionais. In B. Gil & R. Amado (Orgs.) *Reflexões sobre o ensino de português para falantes de outras línguas* (pp.39-42). São Paulo: Paulistana.
- Retirado de: <http://pfol.fflch.usp.br/sites/pfol.fflch.usp.br/files/u16/Reflexões sobre o ensino de português para falantes de outras línguas.pdf> (acedido a: 2 de novembro de 2017).
- Neto, J. A. (2014), *A noção de autor em Barthes, Foucault e Agamben*. Ano VIII, n.º 10. Floema, 2014. Retirado de: <http://periodicos.uesb.br/index.php/floema/article/viewFile/4513/4321> (acedido a: 20 de Dezembro de 2017).
- Paz, D. A. (2015). O conto em língua portuguesa em sala de aula. In *Revista Via Atlântica*, n.º 28 (pp.261-276). Universidade de São Paulo. <https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/98675> (acedido a: 2 de novembro de 2017).
- Pereira, P. R. C. (2012). Presença da história do Brasil nas aulas de Português para estrangeiros: uma experiência em sala de aula. In B. Gil & R. Amado (Orgs.) *Reflexões sobre o ensino de português para falantes de outras línguas* (pp.39-42). São Paulo: Paulistana.
- Retirado de: <http://pfol.fflch.usp.br/sites/pfol.fflch.usp.br/files/u16/Reflexões sobre o ensino de português para falantes de outras línguas.pdf> (acedido a: 2 de novembro de 2017).

- Ribeiro, M. A. (1994). Relendo *Iracema*: estudo crítico. In J. Alencar, *Iracema, Lenda do Ceará*. Coimbra: Almedina.
- Ribeiro, M. C. B. (2012). Valores culturais brasileiros no discurso publicitário: a representação da família no texto multimodal. In B. Gil & R. Amado (Orgs.) *Reflexões sobre o ensino de português para falantes de outras línguas* (pp.39-42). São Paulo: Paulistana.
- Retirado de: <http://pfol.fflch.usp.br/sites/pfol.fflch.usp.br/files/u16/Reflexões sobre o ensino de português para falantes de outras línguas.pdf> (acedido a: 2 de novembro de 2017).
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de Ensino*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Santos, J. A. R. (2012). Produção de material didático de língua portuguesa sob a perspectiva da interlocução e da sociocognição. In Anais do SIELP, vol. 2, n.º 1. Retirado de: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/07/volume_2_artigo_150.pdf (acedido a: 4 de setembro de 2017).
- Santos, T. S. (2007). O leitor-modelo de Umberto Eco e o debate sobre os limites da interpretação. In *Kaliope*, ano III, n.º 2. São Paulo. Retirado de: <http://revistas.pucsp.br/index.php/kaliope/article/view/3744/2444> (acedido a: 7 de dezembro de 2017).
- Serra, C. (2009). Texto Literário / Texto Não Literário. In Ceia, C. (Coord.). *E-Dicionário de Termos Literários (EDTL)*. Retirado de: <http://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/texto-literario-texto-nao-literario/> (acedido a: 3 de fevereiro de 2018).
- Silva, M. C. V. (Org.) (2015). *Pontes para o Outro : Trabalhos do Seminário de Educação e Multiculturalismo, Ano letivo 2013-2014*. (e-book). Departamento de Sociologia da Faculdade de ciências Sociais e Humanas. Universidade Nova de Lisboa. Coleção FCSH: DS – Livros nacionais.
- Silva, M. C. V. & Gonçalves, C. (2011). *Diversidade linguística no sistema educativo português: Necessidades e práticas pedagógicas nos ensinos básico e secundário*. Lisboa: Observatório da Imigração (Estudo 46), ACIDI.
- Silva, M. C. V. (2008). *Diversidade cultural na escola: encontros e desencontros*. Lisboa: Edições Colibri. Coleção Pedagogia e Educação.

- Souza, R. A. (2009). Literatura. In Ceia, C. (Coord.). *E-Dicionário de Termos Literários (EDTL)*. Retirado de <http://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/literatura/> (acedido a: 3 de fevereiro de 2018).
- Šperková, P. (2009/2010). La Littérature et L'interculturalité en Classe de Langue. In *Revue Internationale* (pp.3-8). Article publié en ligne. Sens Public. Retirado de: http://www.sens-public.org/IMG/pdf/SensPublic_DossierEurope_PSperkova.pdf (acedido a: 7 de setembro de 2017).
- Takahashi, N. T. (2012). O Emprego de Textos Literários no Ensino de Português para Estrangeiros. In B. Gil & R. Amado (Orgs.) *Reflexões sobre o ensino de português para falantes de outras línguas* (pp.39-42). São Paulo: Paulistana. Retirado de: <http://pfol.fflch.usp.br/sites/pfol.fflch.usp.br/files/u16/Reflexões sobre o ensino de português para falantes de outras línguas.pdf> (acedido a: 2 de novembro de 2017).
- UNESCO (2009). *2º Relatório Mundial da UNESCO: Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural*. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Retirado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755por.pdf> (acedido a: 08 de outubro de 2017).

ANEXOS

INDICE DE ANEXOS

ANEXO 1 – Diversidade Geográfica da Língua Portuguesa	77
ANEXO 2 – Desenvolvimento da Sensibilidade Intercultural.....	78
ANEXO 3 – Processo de aquisição da competência intercultural.....	79
ANEXO 4 – Elementos Complementares: Capítulo II.....	80
ANEXO 5 – Metodologias de Abordagem aos Textos Literários.....	83
ANEXO 6 – Elementos Complementares: Capítulo III	84
ANEXO 7 – Vida e Obra de José de Alencar	95
ANEXO 8 – José de Alencar: Breve Cronologia	97
ANEXO 9 – Ceará (Brasil): Mapas de Localização Geográfica	99
ANEXO 10 – <i>Iracema</i> : O Sentido Alegórico da Obra.....	100
ANEXO 11 – Constituição do Romance.....	101
ANEXO 12 – <i>Iracema</i> : Principais Temáticas Abordadas	104
ANEXO 13 – Estudo Empírico: Inquérito Aplicado.....	112
ANEXO 14 – Estudo Empírico: Apresentação dos Resultados – Caracterização dos Participantes	117
ANEXO 15 – Estudo Empírico: Apresentação dos Resultados – Ensino de Português em Contexto Multicultural	123
ANEXO 16 – Estudo Empírico: Apresentação dos Resultados – Literatura e Cultura em Sala de Aula.....	128
ANEXO 17 – Estudo Empírico: Apresentação dos Resultados – Um Olhar sobre <i>Iracema</i>	133
ANEXO 18 – <i>Iracema</i> – Recomendações Metodológicas	140
ANEXO 19 – <i>Iracema</i> - Propostas de Didatização	142
ANEXO 20 – Glossário.....	148

INDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Países de Língua Portuguesa.....	77
Figura 2 – Níveis de Sensibilidade Intercultural	78
Figura 3 – Processo de Aquisição da Competência Intercultural.....	79
Figura 4 – José de Alencar	95
Figura 5 – Brasil: Localização Geográfica.....	99
Figura 6 – Ceará: Localização Geográfica	99
Figura 7 – Ceará: Localização Geográfica (pormenor).....	99
Figura 8 – <i>Iracema</i> , José Maria de Medeiros (1881)	100

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição dos participantes por sexo.....	117
Gráfico 2 – Média de anos de docência por faixa etária	117
Gráfico 3 – Anos de docência e anos de docência do português (em média)	118
Gráfico 4 – Docência de uma disciplina de LE	118
Gráfico 5 – Docência de Português – Língua Segunda / Estrangeira.....	119
Gráfico 6 – Níveis de ensino lecionados	119
Gráfico 7 – Caracterização das turmas numa perspetiva cultural e linguística	123
Gráfico 8 – Metodologia utilizada.....	124
Gráfico 9 – Materiais utilizados	124
Gráfico 10 – Modo de adaptação ao contexto de diversidade linguística e cultural	125
Gráfico 11 – Principais dificuldades de alunos que não dominam a língua portuguesa	125
Gráfico 12 – Principais motivos de inclusão de elementos culturais em aula.....	128
Gráfico 13 – Papel do professor na divulgação da cultura	129
Gráfico 14 – Papel da abordagem à cultura de expressão portuguesa nas aulas de Português	129
Gráfico 15 – Benefícios da utilização de textos literários de expressão portuguesa em sala de aula	130
Gráfico 16 – Dimensão multi / intercultural do texto literário	130
Gráfico 17 – Inclusão de <i>Iracema</i> na prática pedagógica	133
Gráfico 18 – Inclusão de <i>Iracema</i> na prática pedagógica: motivos	133
Gráfico 19 – Utilização de excertos da obra: motivos.....	134
Gráfico 20 – Metodologia utilizada na abordagem da obra	134
Gráfico 21 – Estratégias / atividades para dinamização da obra	135
Gráfico 22 – Conteúdos a explorar.....	135
Gráfico 23 – <i>Iracema</i> : uma ponte para vivências multiculturais.....	136
Gráfico 24 – <i>Iracema</i> , uma ponte para vivências multiculturais: fatores.....	136

INDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Papel do texto literário no interior das abordagens	83
Tabela 2 – Constituição da obra literária.....	96
Tabela 3 – Protocolo de Inquérito: Caracterização Geral dos Participantes (Parte 01)	120
Tabela 4 – Protocolo de Inquérito: Caracterização Geral dos Participantes (Parte 02)	121
Tabela 5 – Protocolo de Inquérito: Caracterização dos Participantes – Formação Profissional (Q.1 à Q. 6).....	122
Tabela 6 – Protocolo de Inquérito: Ensino de Português em Contexto Multicultural (Q.1 à Q.4)	126
Tabela 7 – Protocolo de Inquérito: Ensino de Português em Contexto Multicultural (continuação: Q.5 à Q.7).....	127
Tabela 8 – Protocolo de Inquérito: Literatura e Cultura em Sala de Aula (Q.1 à Q.3)	131
Tabela 9 – Protocolo de Inquérito: Literatura e Cultura em Sala de Aula (Continuação: Q.4 à Q.5)	132
Tabela 10 –Protocolo de Inquérito: Um olhar sobre <i>Iracema</i> , de José de Alencar (Q.1 à Q.2.2).....	137
Tabela 11 – Protocolo de Inquérito: Um olhar sobre <i>Iracema</i> , de José de Alencar (continuação: Q.2.3 à Q.2.5).....	138
Tabela 12 – Protocolo de Inquérito: Um olhar sobre <i>Iracema</i> , de José de Alencar (continuação: Q.3 à Q.4).....	139

ANEXO 1 – Diversidade Geográfica da Língua Portuguesa⁴⁴

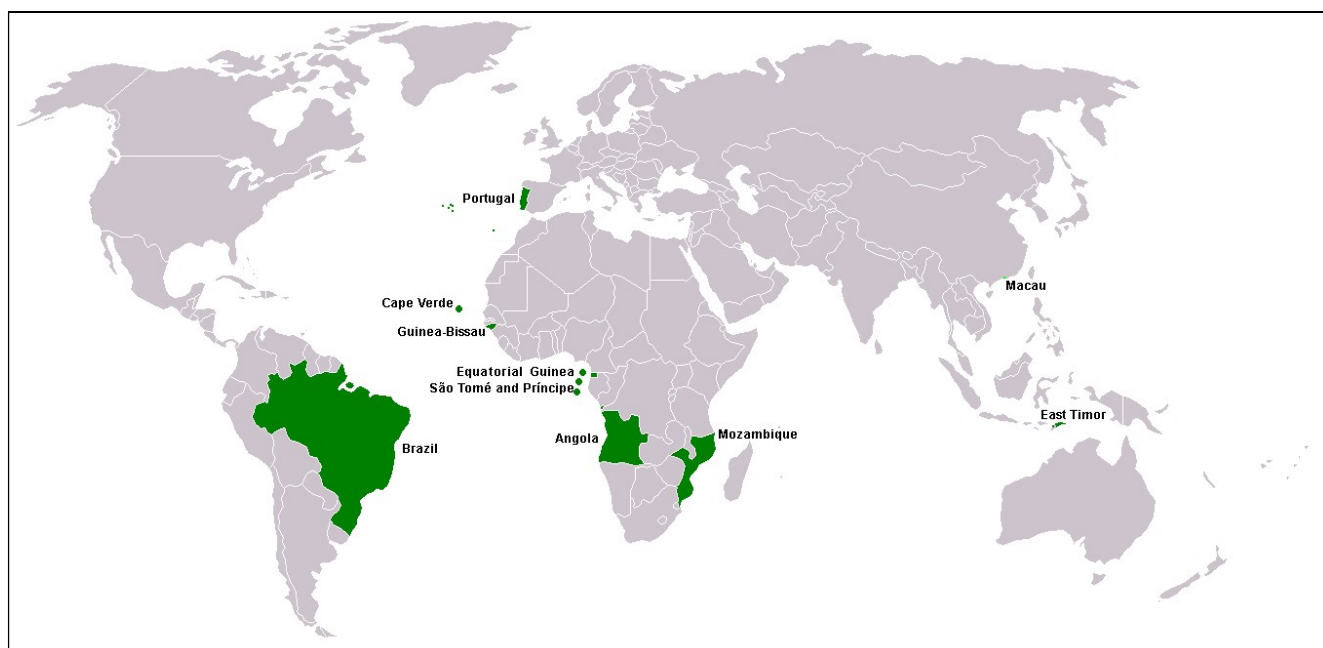


Figura 1 – Países de Língua Portuguesa

⁴⁴ Retirado de: <https://novaortografia.com>

ANEXO 2 – Desenvolvimento da Sensibilidade Intercultural

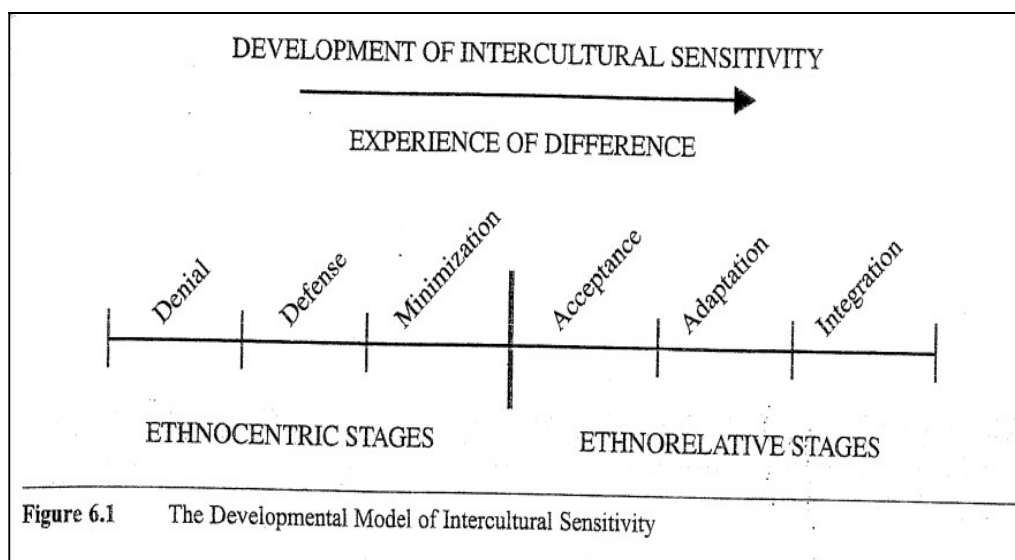


Figura 2 – Níveis de Sensibilidade Intercultural⁴⁵

Enquadramento Teórico:

Com base no seu modelo de sensibilidade intercultural, Bennett e Bennett (2003) consideram que existem dois níveis: i) o etnocêntrico; ii) o etnorelativo.

i) O Nível Etnocêntrico:

- Agrupa os três primeiros estágios que demonstram que a própria cultura é experienciada como sendo central, tendo em conta a realidade.

ii) O nível Etnorelativo:

Agrupa os restantes estágios, que evidenciam a própria cultura que é experienciada no contexto de outras culturas, correspondendo aos diferentes momentos em que vai obtendo um maior grau de consciência da diferença cultural.

⁴⁵ Retirado de: Bennett e Bennett (2003, p.153).

ANEXO 3 – Processo de aquisição da competência intercultural⁴⁶

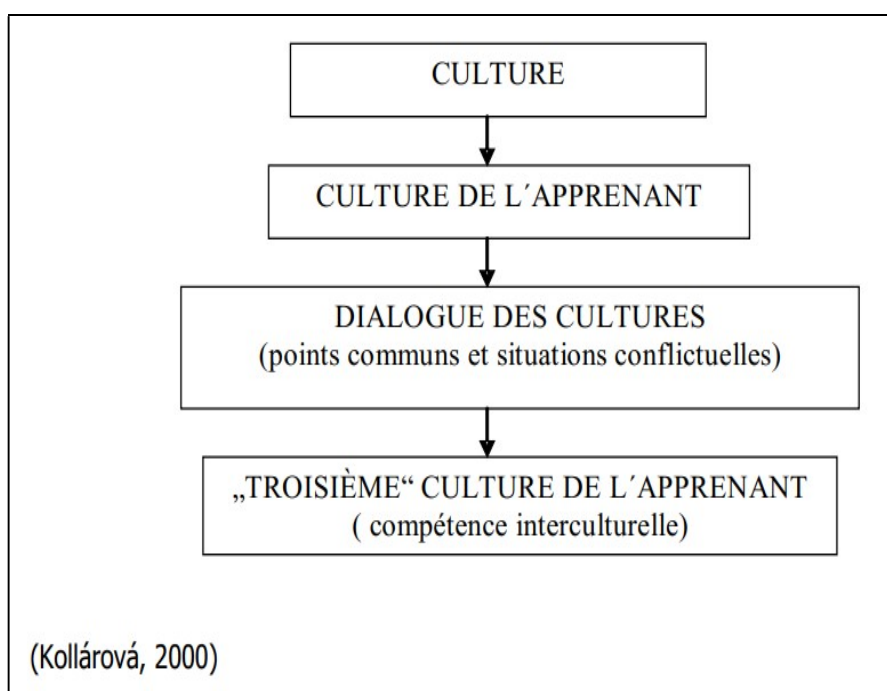


Figura 3 – Processo de Aquisição da Competência Intercultural

⁴⁶ Retirado de: Sperková (2009/2010, p.3).

ANEXO 4 – Elementos Complementares: Capítulo II

O ato de receção do texto literário: o papel do leitor (cap. II, secção 1.2)

1. Evolução do papel do leitor no contexto da ficção narrativa

De acordo com Takahashi (2012), houve uma alteração no paradigma da relação do leitor com o texto, na medida em que até sensivelmente meados do século XX, era dado especial enfoque à intencionalidade do autor, sendo que o leitor era apenas um interpretante. De facto, “o autor era a figura central e centralizadora no que dizia respeito ao texto literário, deixando para o leitor a tarefa de descobrir o sentido exato para aquilo que ele escreveu”. (*idem*, p. 25)

Apenas a partir da década de noventa do século XX é que se alterou a perspetiva em relação ao leitor, o qual passou a assumir um papel mais ativo na construção de sentidos, a par de uma tendência comunicativa do ensino. Surge um “novo perfil do leitor”, passando a ser encarado como “um ser criador e ativo que utiliza os conhecimentos de sua experiência pessoal, de sua visão de mundo para participar da construção de saberes” (*idem*, p.25). Torna-se imperioso o papel do professor nesta caminhada para o despertar do interesse e de conduzir o aluno.

2. Na ótica da interpretação textual vs utilização textual

No que concerne ao leitor em particular, Eco (1997) distingue os conceitos de “*utilização*” e de “*interpretação*” do texto, privilegiando este último. Por um lado, o leitor empírico experiencia a sua leitura com base nas suas expectativas, vivências, emoções do momento e experiências pessoais, sendo que o texto é visto como o seu próprio reflexo – “usa” o texto. Por outro lado, o leitor modelo procura compreender a intenção da narrativa, cooperando com o texto, sem se envolver pessoalmente. Interage com o texto e nasce do próprio texto. Trata-se, pois, do tipo de leitor que o autor tem em mente – “interpreta” o texto –, o qual é projetado pelo mesmo. O autor empírico, considerado como o autor real que escreve a história, é entendido na sua dimensão biográfica, com base nas suas particularidades / motivações pessoais, que nada têm que ver com o texto.

Considerando a arte de interpretar, Dasenbrock (1992), apresenta o ponto de vista de Gadamer (s/d), o qual refere a ideia de que ler constitui um ato de possuir um texto: “to read is to take possession, to take control” (*idem*, p.38). No entanto, isso acontece caso haja uma partilha de horizontes culturais com o próprio texto. Partindo, por outro lado, das palavras de Jacques Derrida (s/d), Dasenbrock (1992), contraria o conceito de interpretação segundo modelos tradicionais que consistiam em captar a intenção do autor, do que ele queria dizer, constituindo esse facto uma impossibilidade. O texto por si só é provido de significados mesmo na ausência do autor e do leitor.

Os escritores não têm controlo sobre o uso que vai ser dado aos textos, aos contextos em que vai ser lido, ou mesmo sobre o significado do que escrevem. Neste sentido e de acordo com o autor, para a hermenêutica de críticos como Gadamer (s/d) ou Jacques Derrida (s/d) é atribuído um papel fundamental ao leitor e do próprio texto no processo de interpretação: “Meaning, for Gadamer, is not what an author «puts in[to]» a work; rather, it is what we can make of the work here and now” (*idem*, p. 37).

Para além disso, perante uma diversidade ficcional ao nível dos acontecimentos, das personagens, do espaço e do tempo, não se pode dizer tudo sobre esse mundo que se cria no espaço ficcional, pelo que a velocidade da narrativa, tal como Eco (1997) nos apresenta na sua obra, é determinada pelo conhecimento que o leitor terá do mundo real, fazendo com que decifre e infira com maior ou menor rapidez o sentido do texto. Na sua perspetiva, toda a ficção narrativa é rápida, enquanto sinal de compreensão e de cooperação com o texto.

Por outro lado, cabe ao leitor assumir a verosimilhança de um texto ficcional, na medida em que essa verosimilhança é estabelecida com base em pressupostos de “realidade”, em que o mesmo acaba sempre por se orientar mediante parâmetros de comparação com os elementos que conhece da realidade. De acordo com Bondanella (1998), a melhor forma de passear num bosque de ficção narrativa é adotando uma atitude de predisposição em “desvendar a natureza da floresta e as razões por que algumas veredas estão livres e outras bloqueadas” (*idem*, pp.174-175).

A caminhada do *Eu* ao encontro do *Outro* (cap. II, secção 2.1)

Pensar o “Outro” na interação com o texto literário: pressupostos

Chalier-Visuvalingam (1996), apresenta uma reflexão a propósito do encontro com o outro, ou da problemática da alteridade, referindo que dessa interação poderão resultar situações de conflito, manifestando-se atitudes de estranheza, indiferença ou de afastamento. Assumindo a perspetiva na obra *La Conquête de l'Amérique, da autoria de* Todorov (1982), a autora dá-nos conta de que este encontro assenta em três principais dimensões, caracterizadas pela tomada de determinadas ações:

- ✓ uma emissão de juízos de valor, positiva ou negativa – num plano axiológico;
- ✓ uma aproximação ou afastamento em relação ao outro – num plano praxeológico;
- ✓ uma consciência ou ignorância da identidade do outro, numa posição de neutralidade e indiferença – num plano epistémico.

Para que se possa esbater, de algum modo, essa problemática é importante considerar o próprio papel do professor no processo de consciencialização dos alunos. Conforme Silveira (1988,), Sellan (2012) refere que “ensinar / aprender outra língua não é sobrepor a cultura da língua alvo à cultura de origem do aluno; pelo contrário, na medida em que ele é levado a assimilar a cultura da nova língua, enriquece-se, pois é levado, ao mesmo tempo, a tomar consciência de suas próprias identidades”. Deste modo, “nas interações interpessoais e interculturais é possível verem-se revelados aspetos da cultura de um indivíduo ou grupo de indivíduos – sua história, suas crenças, costumes idéias, valores” (*idem*, p.28).

ANEXO 5 – Metodologias de Abordagem aos Textos Literários

A Abordagem	utiliza	para o ensino
Natural	livros e textos de leitura escolhidos pelos alunos, concebidos como elementos extralinguísticos	da compreensão escrita
Gramática-Tradução	exercícios de tradução e versão de textos literários, com estudos da gramática, da história literária, estilística, história política, entre outros	da cultura e da língua. O texto literário é considerado superior à língua oral
Leitura-Tradução	trechos escolhidos e textos autênticos, sob forma original ou adaptada, questionários baseados em textos ³	da habilidade em leitura na língua estrangeira
Direta	a compreensão global; textos (autênticos) parciais ou obras completas dos grandes escritores de valor literário, humano ou social, representativos da vida e pensamento do povo estrangeiro	do sentido de frases e textos; da literatura, como uma forma cultural entre outras, e da prática linguística e para o enriquecimento interior
Áudio-oral	compreensão e expressão oral de textos	da compreensão escrita, não como um elemento cultural, mas uma sequência didática
Audiovisual	documentos autênticos variados, incluindo poemas e trechos de obras literárias	cultural
Comunicativa	e estimula a abordagem com documentos autênticos variados, incluindo os textos literários	das habilidades comunicativas, no sentido de interacionais e interculturais

Tabela 1 – Papel do texto literário no interior das abordagens⁴⁷

Enquadramento Teórico:

De acordo com Takahashi (2012), a fim de evidenciar a utilização dos textos literários no interior das abordagens, a tabela foi organizada sobretudo em função das descrições das sete principais metodologias – Natural; Gramática-Tradução; Leitura-Tradução; Direta; Áudio-oral; Audiovisual e Comunicativa –, uma vez que são vistos como os mais representativos ao longo da história.

⁴⁷ Retirado de: Takahashi (2012, p.23).

PARTE I

O processo de aquisição / aprendizagem de uma Língua Segunda (cap. III, secção 1.1)

1. Especificidades Linguísticas na apropriação de uma L2:

1.1. Fatores condicionantes

Por vezes, considera-se que o único fator a ter em conta na apropriação de uma L2 é a influência das Línguas Maternas, sendo, pois, considerados apenas fatores ao nível dos elementos linguísticos. No entanto, tendo em conta o ambiente comunicacional em que ocorre o referido processo, outros fatores – internos e externos ao aprendente – condicionam essa aprendizagem e o modo como ela evolui, de forma positiva ou negativa, com implicações ao nível das práticas pedagógicas.

Com base na perspetiva de Silva e Gonçalves (2011), é evidente que, mesmo quando se inicia o processo de apropriação de uma L2, o aprendente já tenha tido um certo contacto com a língua e cultura do país alvo, como por exemplo através dos meios de comunicação social. Deste modo, o mesmo já teria algumas representações da língua, as quais podem influenciar positiva ou negativamente a língua de escolarização. No entanto, o nível de proficiência linguística pode não corresponder ao nível de escolarização, pelo que pode comprometer o seu sucesso na aprendizagem, devendo este aspeto ser tomado em conta pela instituição escolar, em geral, e pelo professor, em particular.

Por outro lado, e com base na abordagem veiculada pelo documento *Orientações Programáticas de português Língua Não Materna (PLNM) – Ensino Secundário* (2008), existe um conjunto de particularidades de uma L2 que deve ser considerado pelo professor, desenvolvendo uma abordagem diferenciada ao nível dos objetivos e do trabalho realizado, em relação aos que têm essa L2 como LM. Assim sendo, assumindo que a L2 constitui não só uma língua de comunicação – a qual permite a produção e

compreensão oral e escrita, em contexto escolar, social e, até, pessoal –, como também de escolarização – permitindo o acesso ao currículo – e de integração numa sociedade plurilingue e pluricultural, a mesma deve ser perspectivada como meio de construção de conhecimentos e de acesso aos saberes escolares.

1.1.1. Condicionantes Internos

De acordo com Silva e Gonçalves (2011), apoiadas em Defays e Deltour (2003), referenciando Dabène (1994), esclarecem que se torna, primeiramente, relevante levar em linha de conta as características individuais do aluno, tais como a idade, o sexo e a personalidade, considerando, sobretudo, que a sua atitude e motivação para a aquisição de uma L2 estarão dependentes de quatro tipos de distância: i) geográfica; ii) cultural; iii) psicológica; iv) linguística – aos níveis fonético, morfológico, sintático e discursivo.

Tomando como referência a abordagem ao documento orientador QECRL (Conselho da Europa, 2001), este processo de apropriação depende do contexto mental do aprendente, na medida em que o mesmo determina a sua maior ou menor predisposição para a aprendizagem e para a atribuição do grau de pertinência das tarefas propostas, em ambiente comunicativo. Por outro lado, a ele estão relacionados, igualmente, não só as suas intenções, expectativas, necessidades, interesses, motivações, valores, como também os seus estados psicológicos e, até, traços cognitivos e de personalidade.

No fundo, estas são características, associadas ao foro percetivo do aluno, que com base nas experiências pessoais e nos próprios mecanismos de atenção e de memorização, filtram a própria realidade em que ocorre a interação comunicativa. É, igualmente, importante referir que este “contexto mental” do aprendente está, na perspetiva de Cook (2008), diretamente relacionado com os diferentes estilos de aprendizagem, os quais podem afetar o seu sucesso, uma vez que cada mente pode funcionar de maneira diferente. “Students base what they do on their previous experience of learning and using language. They do not start from scratch without any background or predisposition to learn language in one way or another” (*idem*, p.8).

De acordo com Silva e Gonçalves (2011), referenciando Defays e Deltour (2003), importa destacar a existência de três tipos de motivação, os quais poderão ser condicionados pela predisposição do aprendente, nomeadamente no que concerne i) aos objetos de aprendizagem – interesses pela língua e cultura; ii) ao processo de aprendizagem – maior ou menor esforço em aprender; iii) aos contextos de aprendizagem – coerência e variedade das atividades propostas, bem como o ambiente que pode, eventualmente, afetar a interação, a iniciativa e a participação, indispensáveis na comunicação.

Fazendo referência ao teórico Krashen (1982), Kennedy (2006) refere que para que o aprendente consiga adquirir e compreender um *input* linguístico necessário ao desenvolvimento do processo de apropriação de uma L2, é necessário que o mesmo esteja motivado e sem níveis de ansiedade, ou seja, o seu estado emocional poderá condicionar o seu desempenho, memorização e apreensão de uma L2.

Segundo Mateus (2011), e considerando o contexto de heterogeneidade linguística e cultural em que os aprendentes se inserem, caso dominem diferentes línguas, isso poderá proporcionar-lhes um maior desenvolvimento das capacidades metalinguísticas, estando mais bem preparados para adquirir outras, com a consciência da importância do seu domínio e uso.

1.1.2. *Condicionantes Externos*

Numa perspetiva mais generalizada, as características socioeconómicas e socioculturais do aluno, associadas à forma como este se encontra integrado quer na comunidade linguística e cultural com a qual interage, quer no próprio currículo escolar do país de acolhimento, podem, de algum modo, influenciar a aquisição de uma L2, tal como afirmam Mateus e Fischer (2008).

Com efeito, e de acordo com o Conselho da Europa (2001), o percurso de apropriação de uma L2 por parte do aluno é condicionado por fatores i) físicos, os quais podem limitar a oralidade e a escrita (como as interferências ambientais e meteorológicas, a qualidade da dicção, da caligrafia e, até, da própria iluminação e da impressão); ii) sociais, que podem estar relacionados com o grau de familiaridade entre

os interlocutores, bem como ao seu estatuto e número; iii) temporais, no que concerne às limitações de tempo impostos para a consecução das tarefas ou até para a duração das próprias aulas.

Assim sendo, o professor, enquanto agente mediador das aprendizagens, deverá estar alerta para as consequências destes fatores internos e externos nos processos de aprendizagem e na interação em sala de aula, na medida em que os mesmos podem limitar o desenvolvimento das capacidades e competências comunicativas do aprendente e, numa forma geral, o seu desempenho na apropriação de uma L2.

2. Contextos de apropriação de uma L2

Partindo do princípio de que os alunos podem encarar uma L2 não só como uma língua de comunicação, como também de escolarização, as suas competências comunicativas podem desenvolvidas em situações sociais distintas – formais, informais e não formais. (Martins, 2014).

Por um lado, a L2 pode ser adquirida espontaneamente em ambientes sociais, por meio da interação estabelecida com outros falantes, bem como com a partilha de experiências e vivências, constituindo situações que podem variar entre o intencional e o voluntário – contexto informal.

Por outro lado, a aquisição de uma L2 pode estar associada a diversas fases de aprendizagem do aluno, as quais correspondem à consecução de objetivos mínimos atingidos e avaliados de forma quantitativa, por meio de instrumentos – planeados e programados – de avaliação, conforme metas curriculares gerais, aprovadas e reconhecidas oficialmente. Trata-se, neste caso, de um processo que ocorre em instituições de ensino, centrado na dialética estabelecida entre professor / aluno – contexto formal.

Coloca-se, de igual modo, a situação em que numa aprendizagem dita social, a qual visa a transmissão de valores sociais e éticos, cujo enfoque é o aluno, se cumpram objetivos educativos, não obedecendo, necessariamente, a um programa curricular estanque e único. Constituindo um ensino estruturado, com base não só em

instrumentos de avaliação previamente definidos, como também em tarefas planeadas e executadas pelo docente, trata-se, pois de um contexto não formal de aprendizagem (Martins, 2014 e Conselho da Europa, 2001). Importa, nesta linha de pensamento, referir que quer o contexto formal com o não formal instigam as aprendizagens ditas informais, na medida em que os mesmos contribuem para a aquisição de competências linguísticas e culturais.

Reconhecendo esta diversidade de contextos de apropriação de uma L2, caberá efetivamente ao professor, enquanto mediador das aprendizagens, a capacidade de encarar o aluno como alguém que, para além da sua condição de aprendente de uma L2, é alguém que traz consigo uma bagagem cultural, adquirida, precisamente, em contextos informais, proporcionando momentos em que o mesmo se sinta um real utilizador da língua portuguesa, apropriando-se, ao mesmo tempo, de valores culturais, sociais e históricos.

***Iracema*: Contextualização histórica e literária (cap. III, secção 2.1)**

1. Contributos teóricos na afirmação de uma literatura nacional

É num contexto aliado ao período romântico que se instaurou no Brasil, em sintonia com o movimento de Independência Política, que se deve considerar a obra *Iracema* como um instrumento patriótico e fundador da nacionalidade brasileira, destacando-se a retoma dos valores e da cultura indígenas e do seu ambiente natural, típico do interior brasileiro, que lhe conferem esse sabor autêntico e característico.

Tenho sempre em linha de conta o importante contributo da obra *Iracema* para a fundação de uma literatura de carácter nacional, torna-se, pois, relevante salientar determinados pontos de vista por parte de alguns historiadores no que tange ao processo de formação da literatura brasileira.

1.1. José de Alencar

Com efeito, Alencar (1955, pp. 29-38), assume uma perspetiva em que a literatura nacional corresponde a algo que vem de fora, com uma característica nobre – “*com uma raça ilustre*” – e que foi transplantada para o solo brasileiro. Consequentemente, ao sofrer um contacto com um novo solo – uma nova paisagem –, essa “*alma da pátria*” transformou-se em algo de diferente daquilo que era na sua origem. Assim sendo, a literatura nacional, na sua conceção, formou-se com base numa espécie de “essência” que transmigrou, mudando de contexto histórico e geográfico, adquirindo novas características, devido ao contacto com uma nova situação – histórica e geográfica –, exigindo uma necessidade de adaptação.

1.2. António Cândido

Por sua vez, é nesta linha de pensamento que se insere a perspetiva de António Cândido. Na verdade, também ele se pronuncia quanto à origem da literatura brasileira como “*um galho*” que se desprende do seu arbusto primeiro e que foi transplantado para o solo brasileiro, sofrendo um contacto e a consequente transformação em algo de novo (Cândido, 2000). Esta conceção tem por base uma metáfora vegetal, referindo que

a literatura brasileira detém ainda traços característicos da literatura que lhe deu origem – a portuguesa –, mas adquiriu um novo caráter por meio do seu contacto com um novo contexto e, por isso, se transformou. Contudo, Alencar, 1955) remete-nos para uma visão de que a literatura nacional não é apenas “*a alma da pátria*” que “*transmigrou*” para o solo brasileiro e se transformou com este contacto, na medida em que vai constantemente sendo enriquecida e transformada pelo contexto civilizacional – contacto com “outros povos”. Este autor atribui uma igual importância ao aspeto civilizacional que vai mudando a literatura.

1.3. Afrânio Coutinho

Já Coutinho (1976) considera que a formação da literatura brasileira assentava no princípio diferenciador e no processo de obnubilação, ou seja, um “corte com o passado”, nomeadamente com a própria tradição portuguesa. Neste sentido, existe literatura brasileira a partir do momento em que o “homem põe o pé em solo brasileiro” – *Mundo Novo* –, transformando e moldando os seus costumes, sentimentos e vivências por outras, como resultado do contacto com um contexto novo que, necessariamente, originará um “homem novo” e uma literatura nova. Esta é, também, uma visão defendida pelo próprio Alencar. Note-se, a este propósito, nas seguintes frases que comprovam a perspetiva deste historiador:

“E a igualdade de língua não é razão para não se considerarem distintas as duas literaturas brasileira e portuguesa. (...) [a] tendência nacionalizante e diferenciadora, surgida com o primeiro homem que aqui assentou pé, mudando de mentalidade, interesses, sentimentos, não cedeu o passo, firme no desenvolvimento de um país novo, em outra área geográfica e com outra situação histórica” (Coutinho, 1976, pp.9-10).

2. A presença do indianismo, o papel da Natureza e o projeto linguístico

2.1. O Indianismo

No sentido de definir um desejo de individualidade nacional, com base num sentimento de libertação e de uma autonomia estética e política, surgiu o romance de caráter indianista. Assumindo o seu momento mais importante nas décadas de 40 a 60,

do século XIX, este género encontrou precisamente em José de Alencar um representante, tal como afirma Cândido (2000, pp.18-20). O autor partirá de um argumento histórico à volta do qual constrói o seu romance – as invasões francesas e a fundação por Martim Soares Moreno do primeiro núcleo de povoamento português no Ceará, no início do século XVII – facto que constituirá o pano de fundo sobre o qual é criada uma história ao serviço da recuperação do mundo primitivo do ameríndio.

Com efeito, esta nova forma literária caracteriza-se, essencialmente, pela busca da essência brasileira, por meio da utilização nativista do índio, ou seja, acentuando os elementos autênticos da vida do Índio, projetando-se na consciência popular. Tal como é evidenciado na obra *Iracema*, esta temática prende-se com a forma como o Índio é encarado, ou seja, como primitivo, cujo interesse reside no que traz de diferente, de contraditório à cultura europeia. É curioso verificar como ao longo da obra o Índio se equipara qualitativamente ao conquistador, sendo realçados, através dos costumes aborígenes, aspetos do seu comportamento que o assemelham a este – cavalheirismo, generosidade.

É neste sentido que, de acordo com Magalhães e Claro (2011, pp.7-11), é feita uma subversão da própria relação Índio / Branco-Português, sendo que este encontro, simbolizado pela história de amor entre Martim e Iracema, em que cada uma das personagens representa contextos culturais distintos, será romantizado por Alencar, nomeadamente no tocante ao que é esperado do índio (submissão, sofrimento, morte), face ao colonizador (superioridade, agressividade). No entanto, o índio projeta as virtudes europeias, não possuindo as atitudes esperadas de um indígena que contacta com um homem branco, deixando-se este dominar totalmente. Atente-se, pois, na seguinte passagem da obra que atesta este facto:

“A mão que rápida ferira, estancou mais rápida e compassiva o sangue que gotejava. Depois Iracema quebrou a flecha homicida; deu a haste ao desconhecido, guardando consigo a ponta farpada.

O guerreiro falou:

– Quebras comigo a flecha da paz?

– Quem te ensinou, guerreiro branco, a linguagem de meus irmãos? Donde vieste a estas matas, que nunca viram outro guerreiro como tu?

– *Venho de bem longe, filha das florestas. Venho das terras que teus irmãos já possuíram, e hoje têm os meus.*

– *Bem-vindo seja o estrangeiro aos campos dos tabajaras, senhores das aldeias, e à cabana de Araquém, pai de Iracema.*”.

José de Alencar (1994, Capítulo II, p.41). *Iracema*.

Note-se que a ação respeitante ao “Quebrar a flecha” constitui uma maneira simbólica de estabelecer a paz entre as diversas tribos ou entre dois guerreiros inimigos. É interessante verificar a delicadeza nas falas de Martim, perante Iracema – uma selvagem – e o seu perfeito conhecimento dos usos e língua dos indígenas. Não há dúvida de que se adaptou aos seus costumes, tradições e cultura, despindo-se das vestes europeias, para se “pintar” com “as cores locais”. Consequentemente, o *Indianismo* foi considerado como elemento fundador de uma literatura nacional, representando a sociedade ideal, justa, pura e livre, sendo ideias recuperadas precisamente pelo Romantismo, com base no ideal do “Bom Selvagem” cuja pureza (anterior à colonização) se diferenciava do “Homem Social”, que representava a contaminação dos valores puros selvagens, o tempo de domínio, tornando-o num ser mau / agressivo, de acordo com um dos principais filósofos do iluminismo e um precursor do romantismo – Rousseau.

2.2. A valorização da Natureza

As personagens indígenas da obra constituem um meio para recuperar a grandeza da terra brasileira, em que não só se valoriza a cor local, como são igualmente exaltadas pelos seus melhores dotes naturais e por qualidades cavalleirescas. Considerando tal facto, no conjunto da narrativa sobressai, por um lado, *Iracema*, pela beleza e bravura – tal como a natureza brasileira –, e, por outro, *Martim*, que reúne todas as qualidades de um herói guerreiro e sentimental.

Com efeito, verifica-se o recurso ao uso dos adjetivos para caracterizar as paisagens e as próprias personagens na obra. Com isto se pretende dizer que a cor local é representada na obra sempre que há referência às praias, florestas, rios ou lugares do interior. Para além dessa questão, verifica-se uma harmonia entre a índia e a própria natureza, numa simbiose perfeita, a lembrar uma relação pacífica entre a sua tribo

indígena e a terra, quebrada no momento em que o elemento histórico (símbolo da colonização portuguesa) avança e domina. A título de exemplo, atente-se na seguinte passagem da obra:

“Iracema, a virgem dos lábios de mel, que tinha os cabelos mais negros que a asa da graúna, e mais longos que seu talhe de palmeira.

O favo da jati não era doce como o seu sorriso; nem a baunilha recendia no bosque como seu hálito perfumado.

Mais rápida que a ema selvagem, a morena virgem corria o sertão e as matas do Ipu (...)”

José de Alencar (1994, Capítulo II, p.40). *Iracema*.

Considerando a descrição efetuada da personagem por parte do narrador, infere-se que a mesma parece ter sido construída em consonância com a Natureza, ocupando, até, um lugar superior a esta – facto determinado pela rica adjetivação em grau comparativo de superioridade, ou pela utilização de recursos expressivos como a comparação, a qual é estabelecida sempre com elementos da Natureza. Por outro lado, o episódio do banho de Iracema é, igualmente, representativo desta harmonia entre a personagem e a Natureza, como se ela simbolizasse a própria flora e fauna brasileiras, exprimindo elementos de uma cultura nativa, própria desse país.

“Um dia, ao pino do sol, ela repousava em um claro da floresta. Banhava-lhe o corpo a sombra da oiticica, mais fresca do que o orvalho da noite. Os ramos da acácia silvestre esparziam flores sobre os húmidos cabelos. Escondidos na folhagem os pássaros ameigavam o canto.”

José de Alencar (1994, Capítulo II, p.40). *Iracema*.

Também é interessante verificar a constante interação entre a referida personagem e a ave (ará), a qual reforça esta imagem de Iracema como filha das selvas.

“A graciosa ará, sua companheira e amiga, brinca junto dela. Às vezes sobe aos ramos da árvore e de lá chama a virgem pelo nome (...)”

José de Alencar (1994, Capítulo II, p.40). *Iracema*.

2.3. O Projeto Linguístico

Conforme Alencar (1994), na secção da Carta ao Dr. Jaguaribe, publicada como posfácio à 1ª edição de *Iracema*, o autor atribui à língua tupi uma particular importância, a qual nos dá conta da própria linguagem dos indígenas, no que concerne à espontaneidade dos seus pensamentos e das suas atividades, por meio de termos e estruturas frásicas tupis. Cumpre-se, assim, uma necessidade de recuperar a tradição indígena, no que diz respeito aos seus costumes, vivências e cultura.

Considerando o estilo linguístico de José de Alencar como representativo de uma adaptação literária à jovem nacionalidade brasileira, uma das suas principais preocupações foi, efetivamente, a questão da língua e do estilo. Como era seu intento a criação de uma literatura de língua brasileira, diferente do português, na medida em que a tradição linguística – arcádica, clássica, europeia – deveria ser adaptada às particularidades sintáticas e vocabulares do falar brasileiro, como forma de enriquecimento literário, promoveu-se uma narrativa que resgatasse as raízes indígenas, enquanto critério para a nacionalidade da literatura, tal como se pode verificar na obra em estudo (*idem*, pp.98-100).

No entanto, ainda de acordo com o autor, não há legitimação dos elementos linguísticos presentes na obra, pelo que está patente uma dimensão criativa e original. Neste sentido, esta obra deve ser lida numa ótica ensaística, a propósito da literatura nacional: “Este livro (...) [v]erá realizadas nele minhas ideias a respeito da literatura nacional(...)”, sendo que “O conhecimento da língua indígena é o melhor critério para a nacionalidade da literatura” (*idem*, pp.98-100).

Esta constituirá, conseqüentemente, na perspectiva de J.Alencar (1955, p.36), a verdadeira missão do escritor, enquanto escultor de uma nacionalidade – a de construir uma língua literária, relacionando a língua portuguesa com o que há de autêntico no Brasil.

ANEXO 7 – Vida e Obra de José de Alencar⁴⁸



Figura 4 – José de Alencar

1. Biografia

De acordo com Alencar (1985), trata-se de um escritor cearense (**Ceará, 1829 – Rio de Janeiro, 1877**), formado em direito, ganhou notoriedade no momento em que lançou as Cartas sobre “A Confederação dos Tamoios” (1856). Deputado, Ministro da Justiça, abandonou a política para se dedicar exclusivamente ao seu trabalho literário. Jornalista, político, jurista professor, crítico, teatrólogo, poeta, é ao romance, porém, que deve a popularidade que ainda hoje desfruta.

Considerando que o seu romance pode ser classificado em três grupos, nomeadamente Histórico, Urbano e Regionalista, *Iracema*, uma obra publicada em 1865, classificar-se-á como sendo histórico, desenvolvendo uma temática indianista, de carácter, no entanto, mais lendário do que histórico, criando um mundo poético e heroico das origens brasileiras, para afirmar a nacionalidade de um povo jovem que aspirava ser independente perante o europeu, realçando a existência de raízes americanas. Trata-se, com efeito, de um romance poemático que integra os ideais e aspirações da alma brasileira.

Em consonância com a estética preconizada por Chateaubriand, resultou este tipo de romance poemático, no qual participam a natureza do mito e do símbolo, ou seja, insurge-se o mito do bom selvagem, da pureza do americano em contraste com a rudeza e ambição desenfreada e sem escrúpulos do branco europeu.

⁴⁸ Site consultado: <http://www.portalsaofrancisco.com.br/biografias/jose-de-alencar>

2. Constituição da obra literária

A sua obra costuma ser dividida em três etapas:

Romances Urbanos	Romances Históricos	Romances Regionalistas
↓	↓	↓
A intriga gira em torno da problemática do amor, da situação social e familiar da mulher perante o casamento e o amor, tendo em vista os hábitos da sociedade brasileira do seu tempo.	Com caráter indianista, procura retratar a realidade cultural, social e geográfica do Brasil.	Representam as regiões em que se dividia o Brasil, sendo que dentro de cada uma delas se focaliza o quotidiano interior: a vida agrícola e pastoril, hábitos, costumes e tradições.
↓	↓	↓
<i>Cinco minutos</i> (1860) <i>A viuvinha</i> (1860) <i>Lucíola</i> (1862) <i>Diva</i> (1864) <i>A pata da gazela</i> (1870) <i>Sonhos d'ouro</i> (1720)	<i>O Guarani</i> (1870) <i>Iracema</i> (1875) <i>As Minas de prata</i> (1865) <i>Alfarrábios</i> (1873) <i>A guerra dos mascates</i> (1873) <i>Ubirajara</i> (1874)	<i>O gaúcho</i> (1870) <i>O tronco do Ipê</i> (1871) <i>Til</i> (1872) <i>O sertanejo</i> (1876)

Tabela 2 – Constituição da obra literária

ANEXO 8 – José de Alencar: Breve Cronologia⁴⁹

1 de maio de 1829: Nasce em Mecejana, Ceará.

1846-1847: Cursa, em São Paulo, os dois primeiros anos do curso de Direito. Publica na revista semanal *Ensaio Literário* o estudo “A Pátria de Camarão” – o Poti, do romance que escreverá quase vinte anos mais tarde. Escreve ainda uma novela histórica cujos originais se perderam: *Os contrabandistas*.

1849: Termina o curso de Direito em Olinda, para onde se transferira, voltando ao Rio de Janeiro em seguida.

1851: Torna-se colaborador do jornal *Correio Mercantil*.

1853: Inicia, no *Correio Mercantil*, a série de folhetins intitulada “Ao correr da pena”.

1855: Deixa o *Correio Mercantil* e passa a escrever no diário do *Rio de Janeiro*.

1856: Publica, no *Diário do Rio de Janeiro*, a série de cartas críticas sobre o poema *A Confederação dos Tamoios*, de Gonçalves de Magalhães. Nesse mesmo jornal, nos anos subsequentes publica, em folhetins, os seus primeiros romances de sucesso: *Cinco Minutos*, *A viuvinha* e *O guarani*; bem como as peças de teatro *O crédito*, *O demônio familiar*, *Mãe* e *As asas de um anjo*.

1858: *As Asas de um anjo*, que enfoca a questão da prostituição, é levada à cena, no Teatro Ginásio Dramático. Sua proibição pela polícia, por conta da suposta imoralidade do assunto, gera grande polêmica na imprensa carioca.

1860: Ingressa na política, elegendo-se deputado pela província do Ceará.

1862: Publica o romance *Lucíola*.

1865: Publica *Iracema* e *As minas de prata*.

1865-1870: Desenvolve intensa actividade política.

1870: Publica a segunda edição de *Iracema*, e ainda *O gaúcho*, *A guerra dos mascates* e *A pata da gazela*.

1871: Publica *O tronco do ipê*.

1872: *Sonhos d'ouro*.

1873: Escreve *Como e porque sou romancista*, publicado postumamente em 1893.

1874: *Ubirajara*.

⁴⁹ Retirado de: Alencar (2016, pp.313-314).

1875: *Senhora e Til.*

1876: *O sertanejo.*

12 de dezembro de 1877: Morre em sua casa, no Rio de Janeiro.

ANEXO 9 – Ceará (Brasil): Mapas de Localização Geográfica⁵⁰



Figura 5 – Brasil: Localização Geográfica



Figura 6 – Ceará: Localização Geográfica



**Figura 7 – Ceará: Localização Geográfica
(pormenor)**

⁵⁰ Fonte consultada: *Google – Imagens*.

ANEXO 10 – *Iracema*: O Sentido Alegórico da Obra



Figura 8 – *Iracema*, José Maria de Medeiros (1881)

R. J., Museu Nacional de Belas-Artes (Rio de Janeiro)

Enquadramento Teórico:

De acordo com Franchetti (2016), trata-se de uma pintura famosa que representa uma imagem de abatimento, tristeza, resignação. Vejam-se os seguintes comentários do autor: “Além do semblante triste, do braço esquerdo descaído ao lado do corpo e do abatimento geral da figura (...)” (p.30, nota n.º 25).

Estamos perante uma ilustração que remete para uma das passagens da obra, nomeadamente o momento em que “(...) Iracema aparece frente ao sinal deixado por Martim, quando da sua primeira ausência mais longa, à beira da lagoa de Mecejana (cap. XXI): uma flecha que traspassa um caranguejo, adornada com flores de maracujá” (*idem*, p.30).

No nome **Iracema** é possível perceber um **anagrama de América**: “a indígena representaria a nova terra fecundada pelo povo português, ou a gente americana, que desapareceria após dar origem a um povo mestiço com o colonizador” (*idem*, p.31).

ANEXO 11 – Constituição do Romance⁵¹

1. Estatuto da Obra

- Publicada em 1865, *Iracema* adquiriu um estatuto de obra clássica, determinando o seu lugar no cânone da literatura, eternizada por fatores como o nome das personagens ou o notável número de edições.
- Trata-se de uma obra alencariana de carácter romântico, cuja originalidade advém da criação de uma narrativa a propósito da origem e formação do povo brasileiro. Rica e inovadora, a expressão linguística das personagens indígenas conferem verosimilhança ao romance.

2. Opiniões Críticas

- Na época em que foi lançada a obra, poucos foram os intelectuais que se debruçaram criticamente sobre a mesma. No entanto, destacaram-se duas críticas favoráveis:

2.1. Machado de Assis:

- Salientou os elementos linguísticos e culturais da obra, os quais constituíam uma novidade para a época. Destaca o enfoque dado aos costumes dos selvagens e à expressão pura e ingénua de sentimentos.

2.2. Pinheiro Chagas:

- Destaca igualmente o carácter indígena da obra de âmbito nacional, a par da novidade e inovação linguísticas.

2.3. Outras críticas – a partir do século XX:

- *Iracema* continuou a ser alvo de avaliação crítica, numa visão muito favorável, facto que determinou e confirmou o seu lugar no cânone literário, sobretudo “com a valorização agora da arquitetura geral do livro e da sua construção linguística” (Franchetti, 2016, p.14)

⁵¹ Observações efetuadas com base na “Apresentação” elaborada por Paulo Franchetti, à obra *Iracema*, de José de Alencar (2016, pp. 9-64).

- No século XXI, a obra certamente continua a apaixonar gerações, dado ao maior interesse com “o cuidado na estruturação dos capítulos e na distribuição dos eventos entre eles, a simbologia do espaço no qual transcorre a ação (...) e forma de expressão que o autor atribuía aos primitivos habitantes do país” (*idem*, p.15).

3. Estrutura da obra

3.1. Prólogo (da primeira edição): Datada de maio de 1865. Trata-se de uma longa dedicatória ao seu amigo Domingos Jaguaribe.

3.2. Romance: Constituído por 33 breves capítulos.

3.3. Notas: Num total de 128, constituem comentários do autor ao enredo.

3.4. Carta ao Dr. Jaguaribe (da primeira edição): Tem por objetivo enquadrar a obra no projeto de literatura nacional.

3.5. Pós-escrito (à segunda edição)

4. *Iracema*: Enredo

Em termos estruturais, e do ponto de vista da história narrada, o romance começa no capítulo II.

“A história de *Iracema* começa com Martim, um guerreiro português, perdido na floresta. Em certo ponto, depara por acaso com uma índia tabajara. Assustada, ela reage por impulso, flechando-o. Ante a ausência de reação de Martim, a índia, que se chama *Iracema*, o socorre e o recebe como hóspede, levando-o à casa do Pajé, seu pai.

Iracema é uma virgem consagrada a Tupã. Sua função religiosa, que exige a virgindade, consiste em ministrar aos guerreiros, em determinadas ocasiões, o vinho da jurema, uma droga consumida ritualmente pela tribo.

Apesar do interdito da sua condição, *Iracema* se entrega a Martim e, quando este deixa a aldeia, ela o acompanha.

Perseguidos pelos tabajaras, que se sentem ultrajados pelo comportamento de Martim e de *Iracema*, ambos são socorridos pelos pitiguaras, índios inimigos dos tabajaras e aliados dos portugueses.

No combate entre as tribos, no qual Iracema se coloca ao lado de Martim, sua gente é derrotada, assistindo ela à morte, ao cativo e ao sacrifício ritual de muitos dos seus.

O casal passa a viver nas terras dos pitiguaras. Ali Iracema dá à luz Moacir, enquanto Martim se encontra ausente, em guerras e correrias com Poti e outros guerreiros.

Sozinha, acometida de grande tristeza, por conta do abandono, Iracema não consegue alimentar-se durante o período da amamentação, e falece após entregar o filho ao pai.

Martim parte do Ceará, regressando quatro anos depois, para ali fundar uma cidade e, mediante aliança com os índios, prosseguir na luta pela afirmação da posse portuguesa do território do Brasil” (Franchetti, 2016, pp. 25-26).

ANEXO 12 – *Iracema*: Principais Temáticas Abordadas⁵²

Visando uma pedagogia intercultural: possibilidades de abordagem (cap. III, secção 2.2.)

1. Contacto cultural – reações perante a diferença

1.1. Iracema e Martim: primeiro contacto (excerto 1)

“(…)

Rumor suspeito quebra a doce harmonia da sesta. Ergue a virgem os olhos, que o sol não deslumbra; sua vista perturba-se.

Diante dela e todo a contemplá-la está um guerreiro estranho, se é guerreiro e não algum mau espírito da floresta. Tem nas faces o branco das areias que bordam o mar; nos olhos o azul triste das águas profundas. Ignotas armas e tecidos ignotos cobrem-lhe o corpo.

Foi rápido, como o olhar, o gesto de Iracema. A flecha embebida no arco partiu. Gotas de sangue borbulham na face do desconhecido.

De primeiro ímpeto, a mão lesta caiu sobre a cruz da espada; mas logo sorriu. O moço guerreiro aprendeu na religião de sua mãe, onde a mulher é símbolo de ternura e amor. Sofreu mais d’alma que da ferida.

O sentimento que ele pôs nos olhos e no rosto, não o sei eu. Porém a virgem lançou de si o arco e a uiracaba, e correu para o guerreiro, sentida da mágoa que causara.

A mão que rápida ferira, estancou mais rápida e compassiva o sangue que gotejava. Depois Iracema quebrou a flecha homicida: deu a haste ao desconhecido, guardando consigo a ponta farpada.

O guerreiro falou:

— Quebras comigo a flecha da paz?

— Quem te ensinou, guerreiro branco, a linguagem de meus irmãos? Onde vieste a estas matas, que nunca viram outro guerreiro como tu?

— Venho de bem longe, filha das florestas. Venho das terras que teus irmãos já possuíram, e hoje têm os meus.

— Bem-vindo seja o estrangeiro aos campos dos tabajaras, senhores das aldeias, e à cabana de Araquém, pai de Iracema. (...)”

José de Alencar (s/d.), *Iracema* (Capítulo I).

⁵² Os excertos foram retirados da obra *Iracema*, numa edição disponível online, apenas para facilitar a sua transcrição. Fonte: Alencar, J. (s/d.). *Iracema*. Ministério da Cultura. Acervo da Fundação Biblioteca Nacional. Departamento Nacional do Livro. Disponível em: http://objdigital.bn.br/acervo_digital/livros_eletronicos/iracema.pdf

1.2. Martim: modo como foi recebido pela tribo tabajara (excerto 2)

(...)

O estrangeiro seguiu a virgem através da floresta.

Quando o Sol descambava sobre a crista dos montes, e a rola desatava do fundo da mata os primeiros arrulhos, eles descobriram no vale a grande taba; e mais longe, pendurada no rochedo, à sombra dos altos juazeiros, a cabana do pajé.

O ancião fumava à porta, sentado na esteira de carnaúba, meditando os sagrados ritos de Tupã. O ténue sopro da brisa carneava, como frocos de algodão, os compridos e raros cabelos brancos. De imóvel que estava, sumia a vida nos olhos cavos e nas rugas profundas.

O pajé lobrigou os dois vultos que avançavam; cuidou ver a sombra de uma árvore solitária que vinha alongando-se pelo vale fora.

Quando os viajantes entraram na densa penumbra do bosque, então seu olhar como o do tigre, afeito às trevas, conheceu Iracema e viu que a seguia um jovem guerreiro, de estranha raça e longes terras.

As tribos tabajaras, d'além Ibiapaba, falavam de uma nova raça de guerreiros, alvos como flores de borrasca, e vindos de remota plaga às margens do Mearim. O ancião pensou que fosse um guerreiro semelhante, aquele que pisava os campos nativos.

Tranquilo, esperou.

A virgem aponta para o estrangeiro e diz:

— Ele veio, pai.

— Veio bem. É Tupã que traz o hóspede à cabana de Araquém.

Assim dizendo, o pajé passou o cachimbo ao estrangeiro; e entraram ambos na cabana.

O mancebo sentou-se na rede principal, suspensa no centro da habitação.

Iracema acendeu o fogo da hospitalidade; e trouxe o que havia de provisões para satisfazer a fome e a sede: trouxe o resto da caça, a farinha-d'água, os frutos silvestres, os favos de mel e o vinho de caju e ananás.

Depois a virgem entrou com a igaçaba, que enchera na fonte próxima de água fresca para lavar o rosto e as mãos do estrangeiro.

Quando o guerreiro terminou a refeição, o velho pajé apagou o cachimbo e falou:

— Vieste?

— Vim, respondeu o desconhecido.

— Bem vieste. O estrangeiro é senhor na cabana de Araquém. Os tabajaras têm mil guerreiros para defendê-lo, e mulheres sem conta para servi-lo. Dize, e todos te obedecerão.

— Pajé, eu te agradeço o agasalho que me deste. Logo que o Sol nascer, deixarei tua cabana e teus campos aonde vim perdido; mas não devo deixá-los sem dizer-te quem é o guerreiro, que fizeste amigo.” (...)

José de Alencar (s/d.). *Iracema* (Capítulo III).

2. A Amizade e a Recetividade ao Outro – Língua e Rituais Culturais

2.1. Martim: ritual das pinturas (excerto 3)

“(…)

— Foi costume da raça, filha de Tupã, que o guerreiro trouxesse no corpo as cores de sua nação.

Traçavam em princípio negras riscas sobre o corpo, à semelhança do pêlo do coati, de onde procedeu o nome dessa arte da pintura guerreira. Depois variaram as cores, e muitos guerreiros costumavam escrever os emblemas de seus feitos.

O estrangeiro, tendo adotado a pátria da esposa e do amigo, devia passar por aquela cerimônia, para tornar-se um guerreiro vermelho, filho de Tupã. Nessa intenção fora Poti se prover dos objetos necessários.

Iracema preparou as tintas. O chefe, embebendo as ramas da pluma, traçou pelo corpo os riscos vermelhos e pretos, que ornavam a grande nação pitiguara. Depois pintou na fronte uma flecha e disse:

— Assim como a seta traspassa o duro tronco, assim o olhar do guerreiro penetra n'alma dos povos.

No braço um gavião.

— Assim como o anajê cai das nuvens, assim cai o braço do guerreiro sobre o inimigo.

No pé esquerdo a raiz do coqueiro.

— Assim como a pequena raiz agarra na terra o alto coqueiro, o pé firme do guerreiro sustenta seu corpo.

No pé direito pintou uma asa:

— Assim como a asa do majoi rompe os ares, o pé veloz do guerreiro não tem igual na corrida.

Iracema tomou a rama da pena e pintou uma folha com uma abelha sobre: sua voz ressoou entre sorrisos:

— Assim como a abelha fabrica mel no coração negro do jacarandá, a doçura está no peito do mais valente guerreiro.

Martim abriu os braços e os lábios para receber corpo e alma da esposa.

— Meu irmão é um grande guerreiro da nação pitiguara; ele precisa de um nome na língua de sua nação.

— O nome de teu irmão está em seu corpo, onde o pôs tua mão.

— Coatiabo! exclamou Iracema.

— Tu disseste; eu sou o guerreiro pintado; o guerreiro da esposa e do amigo.

(…)”

José de Alencar (s/d.). *Iracema* (Capítulo XXIV).

2.2. Martim e Poti: a amizade (excerto 4)

“(…)

Iracema não quis ofender o guerreiro branco; por isso, falando dos pitiguaras, não lhes recusou o nome guerreiro que eles haviam tomado para si.

O estrangeiro reteve por um instante a palavra no seu lábio prudente, enquanto refletia:

— O canto da gaivota é o grito de guerra do valente Poti, amigo de teu hóspede!

A virgem estremeceu por seus irmãos. A fama do bravo Poti, irmão de Jacaúna, subiu das ribeiras do mar às alturas da serra; rara é a cabana onde já não rugiu contra ele o grito de vingança, porque em quase todas o golpe de seu válido tacape deitou um guerreiro tabajara em seu camucim.

Iracema cuidou que Poti vinha à frente de seus guerreiros para livrar o amigo. Era ele sem dúvida que fizera retroar o búzio das praias, no momento do combate. Foi com um tom misturado de doçura e tristeza que replicou:

— O estrangeiro está salvo; os irmãos de Iracema vão morrer, porque ela não falará.

— Saia essa tristeza de tua alma. O estrangeiro partindo-se de teus campos, virgem tabajara, não deixará neles rastro de sangue, como o tigre esfaimado.

Iracema tomou a mão do guerreiro branco e beijou-a.

— Teu sorriso, continua ele, apagou a lembrança do mal que eles me querem.

Martim ergueu-se e marchou para a porta. (...)”

José de Alencar (s/d.). *Iracema* (Capítulo XII).

3. O Amor: o envolvimento amoroso Martim / Iracema e o nascimento de Moacir

3.1. Martim e Iracema – O envolvimento amoroso (excerto 5)

“(…)

Era de jurema o bosque sagrado. Em torno corriam os troncos rugosos da árvore de Tupã; dos galhos pendiam ocultos pela rama escura os vasos do sacrifício; lastravam o chão as cinzas de extinto fogo, que servira à festa da última lua.

Antes de penetrar o recôndito sítio, a virgem que conduzia o guerreiro pela mão hesitou, inclinando o ouvido sutil aos suspiros da brisa. Todos os ligeiros rumores da mata tinham uma voz para a selvagem filha do sertão. Nada havia porém de suspeito no intenso respiro da floresta.

Iracema fez ao estrangeiro um gesto de espera e silêncio, e depois desapareceu no mais sombrio do bosque. O Sol ainda pairava suspenso no viso da serra; e já noite profunda enchia aquela solidão.

Quando a virgem tornou, trazia numa folha gotas de verde e estranho licor vazadas da igaçaba, que ela tirara do seio da terra. Apresentou ao guerreiro a taça agreste.

— Bebe!

Martim sentiu perpassar nos olhos o sono da morte; porém logo a luz inundou-lhe os seios d'alma; a força exuberou em seu coração. Reviveu os dias passados melhor do que os tinha vivido: fruiu a realidade de suas mais belas esperanças.

Ei-lo que volta à terra natal, abraça sua velha mãe, revê mais lindo e terno o anjo puro dos amores infantis.

Mas por que, mal de volta ao berço da pátria, o jovem guerreiro de novo abandona o teto paterno e demanda o sertão?

Já atravessa as florestas; já chega aos campos do Ipu. Busca na selva a filha do pajé. Segue o rastro ligeiro da virgem arisca, soltando à brisa com o crebro suspiro o doce nome:

— Iracema! Iracema!...

Já a alcança e cinge-lhe o braço pelo talhe esbelto.

Cedendo à meiga pressão, a virgem reclinou-se ao peito do guerreiro, e ficou ali trêmula e palpitante como a tímida perdiz, quando o terno companheiro lhe arrufa com o bico a macia penugem.

O lábio do guerreiro suspirou mais uma vez o doce nome, e soluçou, como se chamara outro lábio amante. Iracema sentiu que sua alma se escapava para embeber-se no ósculo ardente.

E a fronte reclinara, e a flor do sorriso desabrochava já para deixar-se colher.

Súbito a virgem tremeu; soltando-se rápida do braço que a cingia, travou do arco.”

José de Alencar (s/d.). *Iracema* Capítulo VI).

3.2. Moacir: o fruto do amor (excerto 6)

“(…)

— Filho, dizes tu! — exclamou o cristão em júbilo.

Ajoelhou ali e, cingindo-a com os braços, beijou o ventre fecundo da esposa.

Quando ergueu-se, Poti falou:

— A felicidade do mancebo é a esposa e o amigo; a primeira dá alegria; o segundo dá força: o guerreiro sem a esposa é como a árvore sem folhas nem flores; nunca ela verá o fruto. O guerreiro sem amigo é como a árvore solitária no meio do campo que o vento embalança: o fruto dela nunca amadurece. A felicidade do varão é a prole, que nasce dele e faz seu orgulho; cada guerreiro que sai de suas veias é mais um galho que leva seu nome às nuvens, como a grimpã do cedro. Amado de Tupã é o guerreiro que tem uma esposa, um amigo e muitos filhos; ele nada mais deseja senão a morte gloriosa.

Martim uniu o peito ao peito de Poti:

— O coração do esposo e do amigo falou por tua boca. O guerreiro branco é feliz, chefe dos pitiguaras, senhores das praias do mar; e a felicidade nasceu para ele na terra das palmeiras, onde recende a baunilha, e foi gerada do sangue de tua raça, que tem no rosto a cor do sol. O guerreiro branco não quer mais outra pátria, senão a pátria de seu filho e de seu coração. (...)”

José de Alencar (s/d.). *Iracema* (Capítulo XXIII).

3.3. Moacir: o primeiro cearense (excerto 7)

“(…)

O cajueiro floresceu quatro vezes depois que Martim partiu das praias do Ceará, levando no frágil barco o filho e o cão fiel. A jandaia não quis deixar a terra onde repousava sua amiga e senhora.

O primeiro cearense, ainda no berço, emigrava da terra da pátria. Havia aí a predestinação de uma raça?

Poti com seus guerreiros esperava na margem do rio. O cristão lhe prometera voltar. Todas as manhãs subia ao morro das areias e volvia os olhos ao mar a ver se branqueava ao longe a vela amiga.

Afinal volta Martim de novo às terras, que foram de sua felicidade, e são agora de amarga saudade. Quando seu pé sentiu o calor das brancas areias, derramou-se por todo seu ser um fogo ardente, que lhe requemou o coração: era o fogo das recordações acesas. (…)

José de Alencar (s/d.). *Iracema* (Capítulo XXXIII).

4. A Morte e a Saudade

4.1. A morte de Iracema (excerto 8)

“(…)

Quando Martim viu o que desejava, tornou aos campos da Porangaba, que ele agora trilha. Já ouve o ronco do mar nas praias do Mocaribe; já lhe bafeja o rosto o sopra vivo das vagas do oceano.

Quanto mais seu passo o aproxima da cabana, mais lento se torna e pesado. Tem medo de chegar; e sente que sua alma vai sofrer, quando os olhos tristes e magoados da esposa entrarem nela.

Há muito que a palavra desertou seu lábio seco; o amigo respeita este silêncio, que ele bem entende. É o silêncio do rio quando passa nos lugares profundos e sombrios.

Tanto que os dois guerreiros tocaram as margens do rio, ouviram o latir do cão, que os chamava, e o grito da ará, que se lamentava. Estavam mui próximos à cabana, apenas oculta por uma língua de mato. O cristão parou calcando a mão no peito para sofrear o coração, que saltava como o poraquê.

— O latido de Japi é de alegria, disse o chefe.

— Porque chegou; mas a voz da jandaia é de tristeza. Achará o guerreiro ausente a paz no seio da esposa solitária, ou terá a saudade matado em suas entranhas o fruto do amor?

O cristão moveu o passo vacilante. De repente, entre os ramos das árvores, seus olhos viram, sentada à porta da cabana, Iracema com o filho no regaço e o cão a brincar. Seu coração o arrastou de um ímpeto, e toda a alma lhe estalou nos lábios:

— Iracema!...

A triste esposa e mãe soabriu os olhos, ouvindo a voz amada. Com esforço grande, pôde erguer o filho nos braços e apresentá-lo ao pai, que o olhava extático em seu amor.

— Recebe o filho de teu sangue. Chegastes a tempo; meus seios ingratos já não tinham alimento para dar-lhe!

Pousando a criança nos braços paternos, a desventurada mãe desfaleceu como a jetica se lhe arrancam o bulbo. O esposo viu então como a dor tinha murchado seu belo corpo; mas a formosura ainda morava nela, como o perfume na flor caída do manacá.

Iracema não se ergueu mais da rede onde a pousaram os aflitos braços de Martim. O terno esposo, em que o amor renascera com o júbilo paterno, a cercou de carícias que encheram sua alma de alegria, mas não a puderam tornar à vida: o estame de sua flor se rompera.

— Enterra o corpo de tua esposa ao pé do coqueiro que tu amaste. Quando o vento do mar soprar nas folhas, Iracema pensará que é tua voz que fala entre seus cabelos.

O lábio emudeceu para sempre; o último lampejo despediu-se dos olhos baços.

Poti amparou o irmão em sua grande dor. Martim sentiu quanto um amigo verdadeiro é precioso na desventura: é como o outeiro que abriga do vendaval o tronco forte e robusto do ubiratã, quando o broca o cupim.

O camucim recebeu o corpo de Iracema, embebido de resinas odoríferas; e foi enterrado ao pé do coqueiro, à borda do rio. Martim quebrou um ramo de murta, a folha da tristeza, e deitou-o no jazigo de sua esposa.

A jandaia pousada no olho da palmeira repetia tristemente:

— Iracema!

Desde então os guerreiros pitiguaras, que passavam perto da cabana abandonada e ouviam ressoar a voz plangente da ave amiga, se afastavam, com a alma cheia de tristeza, do coqueiro onde cantava a jandaia.

E foi assim que um dia veio a chamar-se Ceará o rio onde crescia o coqueiro, e os campos onde serpeja o rio.”

José de Alencar (s/d.). *Iracema* (Capítulo XXXII),.

4.2. A saudade: partida de Martim após a morte de Iracema (excerto 9)

“Verdes mares bravios de minha terra natal, onde canta a jandaia nas frondes da carnaúba;

Verdes mares que brilhais como líquida esmeralda aos raios do Sol nascente, perlongando as alvas praias ensombradas de coqueiros.

Serenai verdes mares, e alisai docemente a vaga impetuosa, para que o barco aventureiro manso resvale à flor das águas.

Onde vai a afouta jangada, que deixa rápida a costa cearense, aberta ao fresco terral a grande vela?

Onde vai como branca alcione buscando o rochedo pátrio nas solidões do oceano?

Três entes respiram sobre o frágil lenho que vai singrando veloce, mar em fora;

Um jovem guerreiro cuja tez branca não cora o sangue americano; uma criança e um rafeiro que viram a luz no berço das florestas, e brincam irmãos, filhos ambos da mesma terra selvagem.

A lufada intermitente traz da praia um eco vibrante, que ressoa entre o marulho das vagas:

— Iracema!...

O moço guerreiro, encostado ao mastro, leva os olhos presos na sombra fugitiva da terra; a espaços o olhar empanado por tênue lágrima cai sobre o jirau, onde folgam as duas inocentes criaturas, companheiras de seu infortúnio.

Nesse momento o lábio arranca d'alma um agro sorriso.

Que deixara ele na terra do exílio?

Uma história que me contaram nas lindas várzeas onde nasci, à calada da noite, quando a Lua passeava no céu argenteando os campos, e a brisa rugitava nos palmares.

Refresca o vento.

O rulo das vagas precipita. O barco salta sobre as ondas; desaparece no horizonte. Abre-se a imensidade dos mares; e a borrasca enverga, como o condor, as foscas asas sobre o abismo.

Deus te leve a salvo, brioso e altivo barco, por entre as vagas revoltas, e te poje nalguma enseada amiga. Soprem para ti as brandas auras; e para ti jaspeie a bonança mares de leite.

Enquanto vogas assim à discrição do vento, airoso barco, volta às brancas areias a saudade, que te acompanha, mas não se parte da terra onde revoa. (...)”

José de Alencar (s/d.). *Iracema* (Capítulo I).

ANEXO 13 – Estudo Empírico: Inquérito Aplicado

Apresentação do Inquérito

Considerando que as línguas assumem não só um veículo de comunicação, como também um meio representante das diversas expressões culturais, étnicas e identitárias, a par das várias conceções do mundo, dos códigos sociais e de conduta, assume-se relevante encarar o fenómeno de diversidade linguística e cultural, tão presente nas nossas salas de aula, como um desafio constante para o desenvolvimento da prática pedagógica do professor.

Assim sendo, e no âmbito da realização da Dissertação de Mestrado em Português como Língua Segunda e Estrangeira, solicito o seu contributo para este trabalho, por meio da resposta a este inquérito, partindo da leitura prévia da obra *Iracema, Lenda do Ceará*, de José de Alencar.

Após a consecução do estudo e do trabalho, terei muito gosto em partilhar consigo os resultados obtidos e as considerações finais.

Um bem haja, pela disponibilidade e atenção dispensadas!

Maria Isabel Cipriano Machado

INQUÉRITO

Sexo: F _____ M _____

Idade: _____

Experiência Profissional: _____

Habilitações: _____

Anos de Docência: _____

PARTE I – FORMAÇÃO PROFISSIONAL

1. Há quantos anos trabalha como professor(a) de Português?
2. Leciona alguma disciplina de língua estrangeira?
3. Já lecionou a disciplina de Português como Língua Segunda / Estrangeira?
4. A quantas turmas leciona?
5. Qual o número de alunos por turma?
6. Qual o nível de ensino que leciona?

PARTE II – ENSINO DE PORTUGUÊS EM CONTEXTO MULTICULTURAL

1. Como caracteriza a população da escola onde leciona?
2. Considera a(s) sua(s) turma(s) heterogénea(s) do ponto de vista cultural e linguístico? Justifique.
3. Considera a multiculturalidade da(s) turma(s) um elemento positivo e enriquecedor? Justifique.

4. Nas suas aulas quais os métodos / a metodologia que utiliza com mais frequência? Justifique.
5. Nas suas aulas que materiais utiliza com mais frequência? Justifique.
6. Como adapta a sua prática de ensino ao contexto de diversidade linguística e cultural dos seus alunos?
7. Quais as dificuldades que sente no seu trabalho com alunos que não dominam e / ou não têm proficiência suficiente na língua portuguesa?

PARTE III – LITERATURA E CULTURA EM SALA DE AULA

1. Considera importante a inclusão de elementos culturais nas aulas? Justifique.
2. Que papel atribui ao professor na divulgação dessa cultura? Comente.
3. Em sua opinião, é relevante realizar uma abordagem à cultura de expressão portuguesa nas aulas de Português? Justifique.
4. Que opinião tem sobre a utilização de textos literários de expressão portuguesa em sala de aula? Comente.
5. Considera que o texto literário pode ter uma dimensão multi / intercultural? Justifique.

PARTE IV – UM OLHAR SOBRE *IRACEMA*, DE JOSÉ DE ALENCAR

Considerando a sua leitura prévia da obra referenciada e um hipotético público-alvo de nível secundário, responda às seguintes questões:

1. Incluiria esta obra, de expressão portuguesa, na sua prática pedagógica, para alunos do Ensino Secundário? Justifique.

2. Em caso afirmativo, pronuncie-se acerca da forma como exploraria a obra, comentando com justificação os itens que se seguem.
 - 2.1. Abordagem da obra na íntegra.
 - 2.2. Utilização apenas de excertos.
 - 2.3. Metodologia a utilizar na abordagem a esta obra.
 - 2.4. Estratégias / atividades para dinamização da exploração da obra em contexto de sala de aula.
 - 2.5. Conteúdos a explorar:
 - _____ Contexto sociocultural e histórico;
 - _____ Funcionamento da língua;
 - _____ Temas culturais;
 - _____ Projetos / visitas de estudo.
 - _____ Outros, quais?Selecione e comente.
3. Na sua opinião, trata-se de um texto que permite ao aluno a compreensão da própria vivência multicultural em sala de aula? Justifique.
4. Que outros elementos introduziria e que não estão contemplados neste inquérito?

Muito obrigada pela sua colaboração!

ANEXO 14 – Estudo Empírico: Apresentação dos Resultados – Caracterização dos Participantes⁵³

Tratamento dos dados: apresentação em gráficos

a. Caracterização Geral

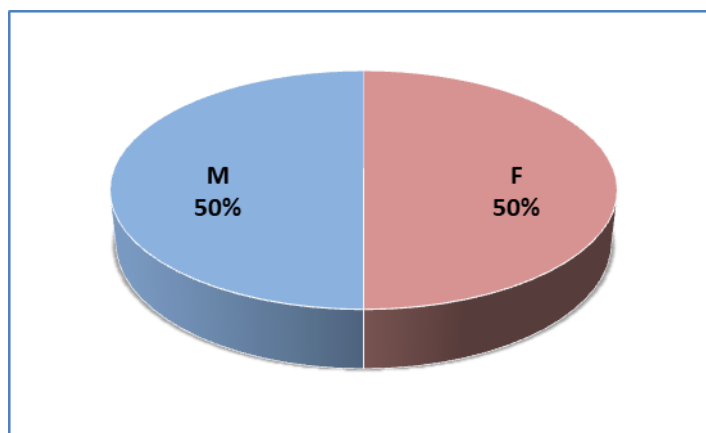


Gráfico 1 – Distribuição dos participantes por sexo

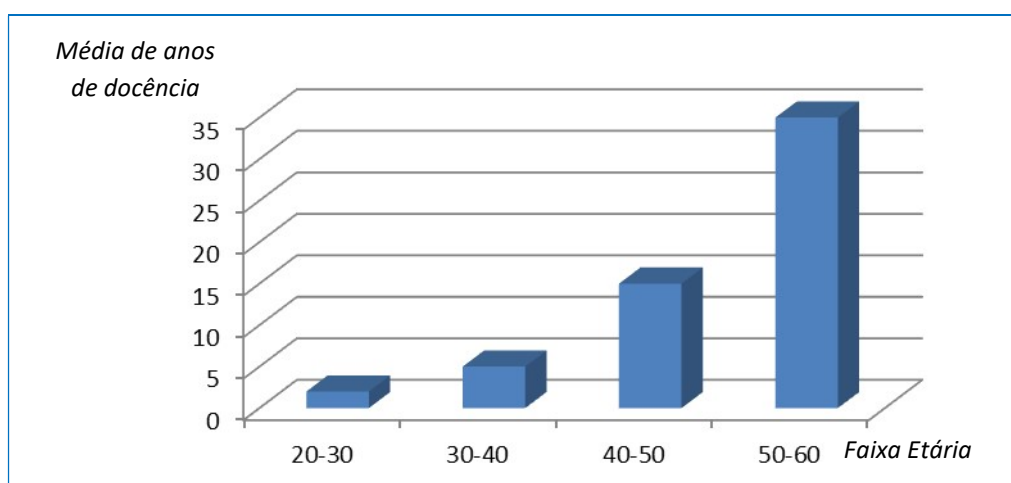


Gráfico 2 – Média de anos de docência por faixa etária

⁵³ Inquérito aplicado a seis professores de Português, com um total de **22 questões**.

b. Formação Profissional⁵⁴

Q.1. Há quantos anos trabalha como professor(a) de Português?

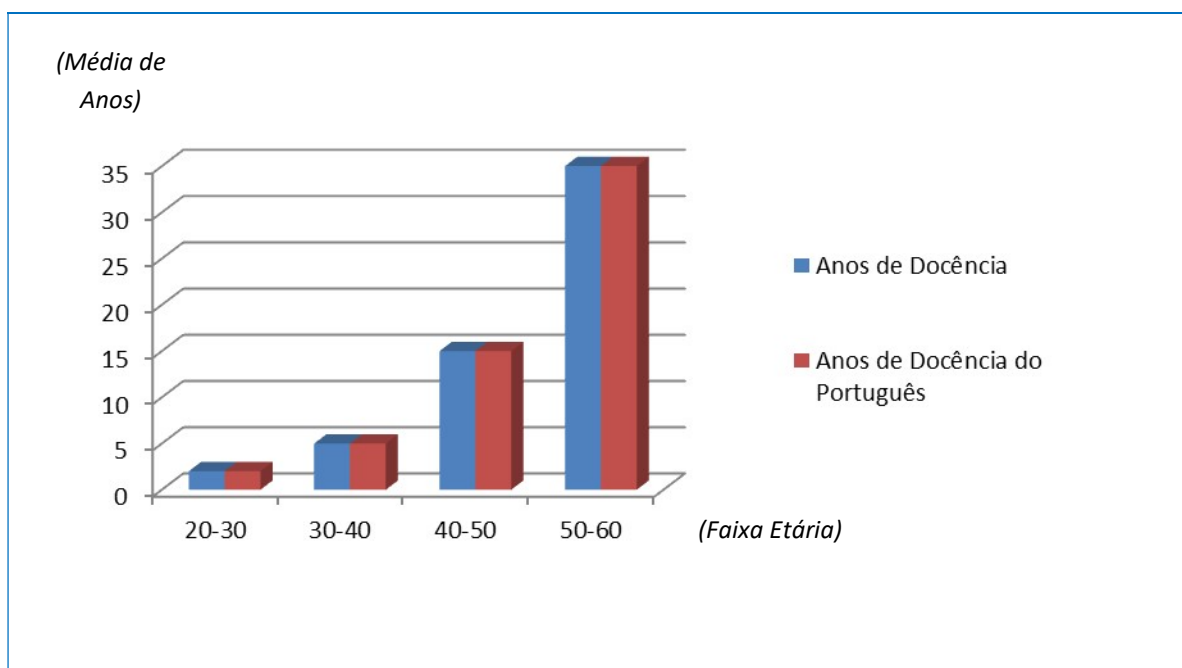


Gráfico 3 – Anos de docência e anos de docência do português (em média)

Q.2. Leciona alguma disciplina de língua estrangeira?

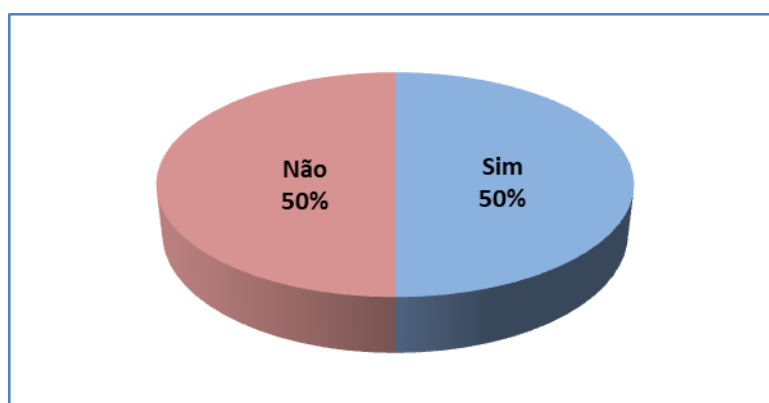


Gráfico 4 – Docência de uma disciplina de LE

⁵⁴ Corresponde à **Secção I** do inquérito aplicado, englobando **6 questões**.

Q.3. Já lecionou a disciplina de Português como Língua Segunda / Estrangeira?

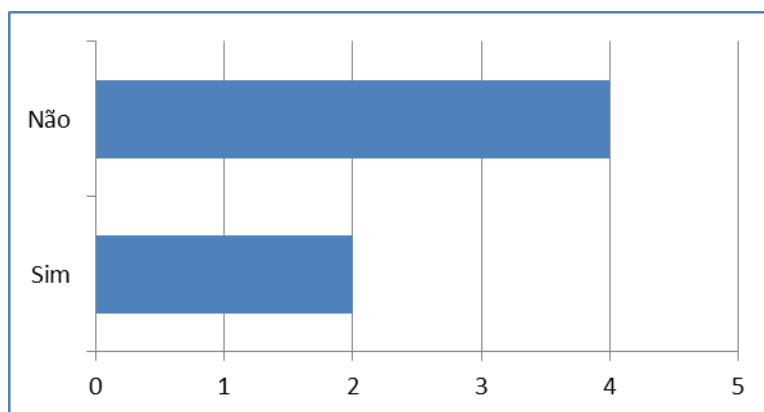


Gráfico 5 – Docência de Português – Língua Segunda / Estrangeira

Q.6. Qual o nível de ensino que leciona?

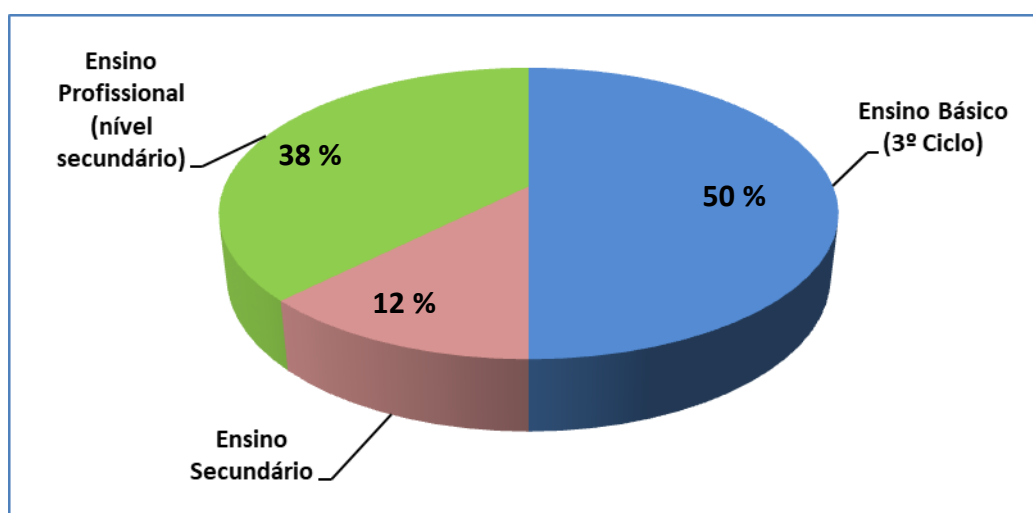


Gráfico 6 – Níveis de ensino lecionados

Protocolos de Inquérito

a. Caracterização Geral

Dados Recolhidos

	Sexo	Idade	Experiência Profissional	Habilitações	Anos de Docência
P1	F	38	Professor de Português	Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas: Estudos Portugueses	3
P2	F	58	Professor de Português e Francês	Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas: Estudos Portugueses e Franceses	35
P3	F	38	Professor de Português e Francês	Mestrado em Ensino do Português e Francês	7
P4	M	26	Professor de Português	Mestrado em Ensino de Português	2
P5	M	43	Professor de Português e PLNM	Licenciatura em Estudos Portugueses	20
P6	M	46	Professor de Português	Licenciatura em Estudos Portugueses	10

Tratamento dos Dados

Sexo	Idade	Experiência Profissional	Habilitações	Anos de Docência
F	3	Média	Professor	6
M	3	44,6	Outra Experiência Profissional	0
Total	6			

Tabela 3 – Protocolo de Inquérito: Caracterização Geral dos Participantes (Parte 01)

Faixa Etária	Anos de Docência (em Média)	Anos de Docência de Português (em Média)
20-30	2	2
30-40	5	5
40-50	15	15
50-60	35	35

Tabela 4 – Protocolo de Inquérito: Caracterização Geral dos Participantes (Parte 02)

Dados Recolhidos

	Q.1 Anos de ensino do Português	Q.2 Disciplinas de LE lecionadas	Qual	Q.3 Docência do Português - L2 / LE	Q.4 Número de turmas por professor	Q.5 Número de alunos por turma	Q.6 Níveis de ensino lecionados
P1	3	Não		Não	3	28	Ensino Básico (3º Ciclo); Ensino Secundário
P2	35	Sim	Francês	Não	5	24	Ensino Básico (3º Ciclo)
P3	7	Sim	Francês	Sim	8	27	Ensino Básico (3º Ciclo); Ensino Profissional
P4	2	Não		Não	6	25	Ensino Profissional
P5	20	Sim	PLM	Sim	6	30	Ensino Básico (3º Ciclo)
P6	10	Não		Não	6	30	Ensino Profissional

Tratamento dos Dados

Q.1 Anos de ensino do Português	Q.2 Disciplinas de LE lecionadas		Q.3 Docência do Português - L2 / LE		Q.4 Número de turmas por professor	Q.5 Número de alunos por turma	Q.6 Níveis de ensino lecionados	
Média	Sim	3	Sim	2	Média	Média	Ensino Básico (3º Ciclo)	4
12,8	Não	3	Não	4	5,7	27,3	Ensino Secundário	1
							Ensino Profissional	3

Tabela 5 – Protocolo de Inquérito: Caracterização dos Participantes – Formação Profissional (Q.1 à Q. 6)

⁵⁵ Corresponde à **Secção I** do inquérito aplicado, englobando 6 questões.

ANEXO 15 – Estudo Empírico: Apresentação dos Resultados – Ensino de Português em Contexto Multicultural⁵⁶

Tratamento dos dados: apresentação em gráficos

Q.2. Considera a(s) sua(s) turma(s) heterogénea(s) do ponto de vista cultural e linguístico? Justifique.

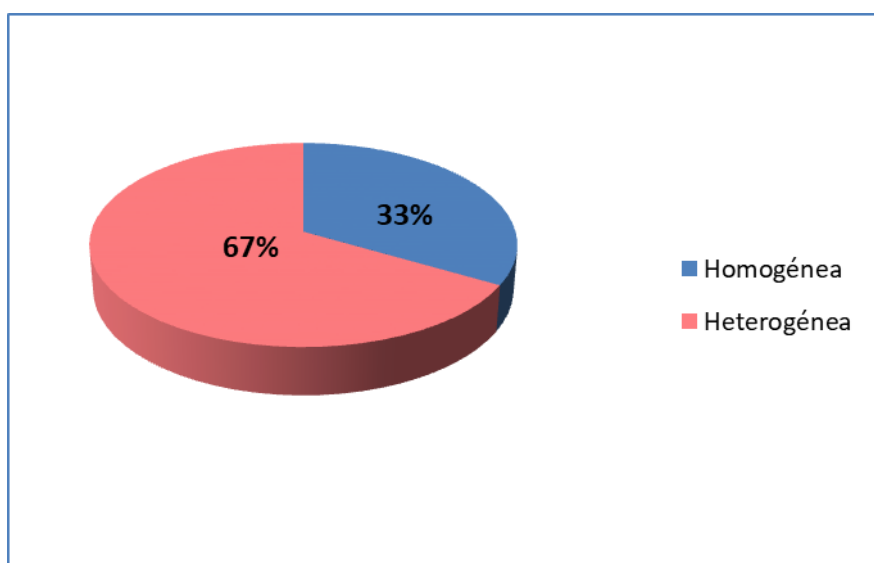


Gráfico 7 – Caracterização das turmas numa perspetiva cultural e linguística

⁵⁶ Corresponde à **Secção II** do inquérito aplicado, englobando **7 questões**.

Q.4. Nas suas aulas quais os métodos / a metodologia que utiliza com mais frequência?
Justifique.

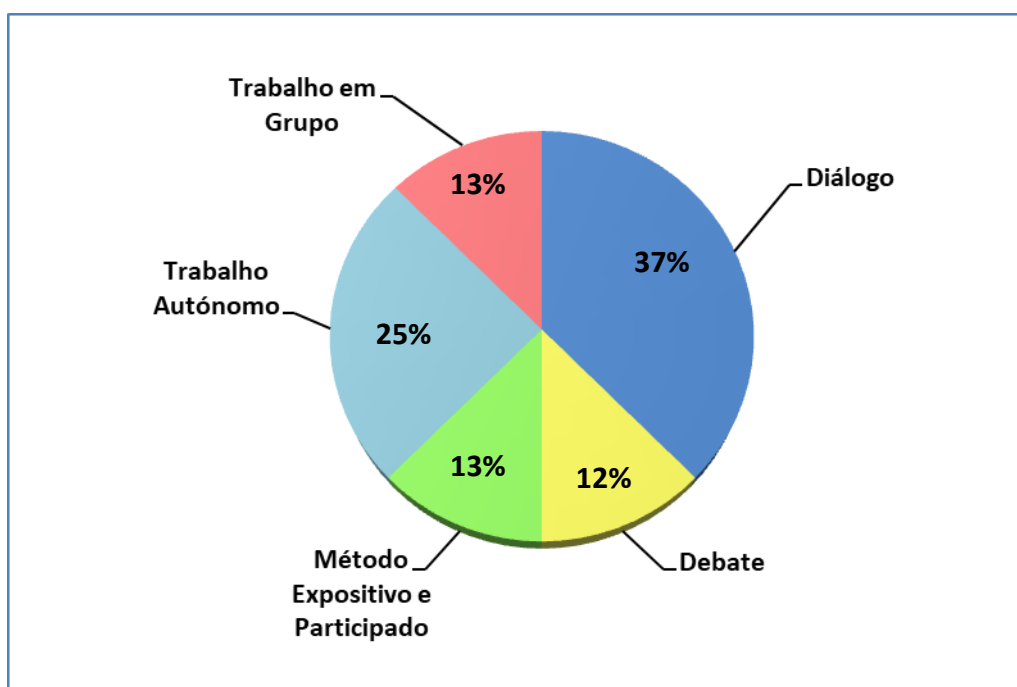


Gráfico 8 – Metodologia utilizada

Q.5. Nas suas aulas que materiais utiliza com mais frequência? Justifique.

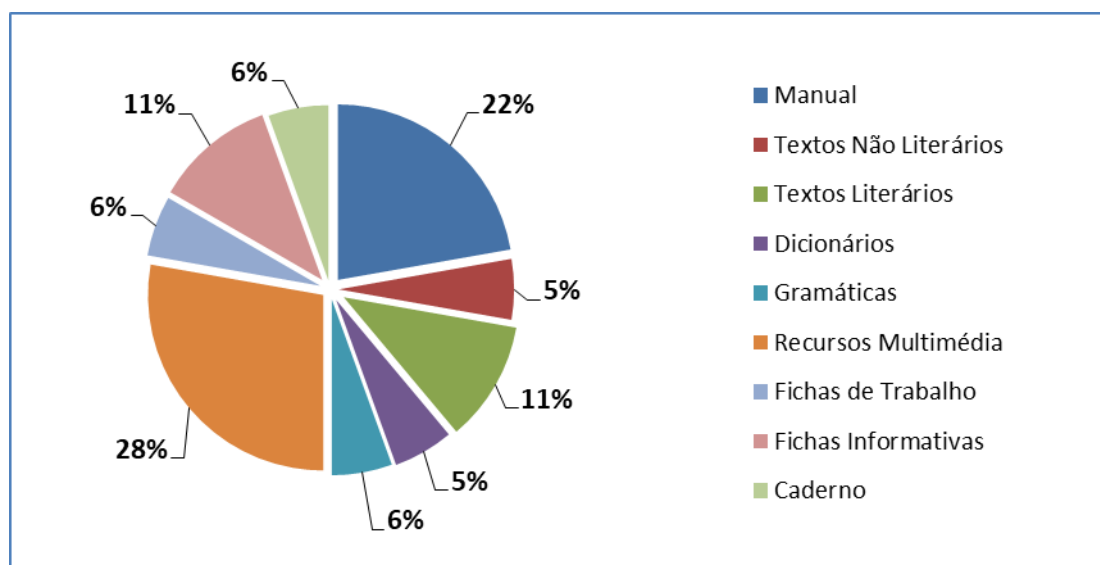


Gráfico 9 – Materiais utilizados

Q.6. Como adapta a sua prática de ensino ao contexto de diversidade linguística e cultural dos seus alunos?

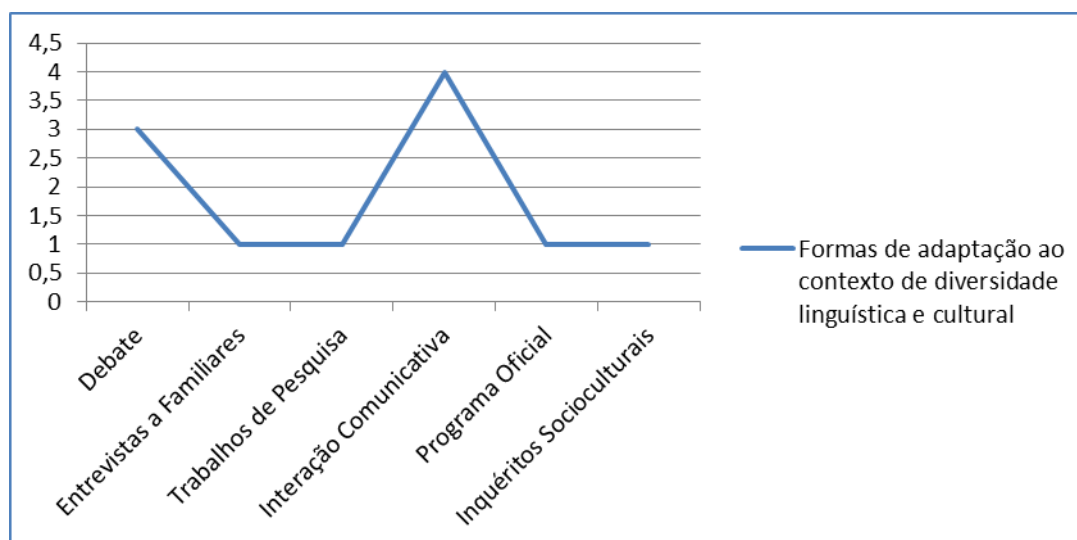


Gráfico 10 – Modo de adaptação ao contexto de diversidade linguística e cultural

Q.7. Quais as dificuldades que sente no seu trabalho com alunos que não dominam e / ou não têm proficiência suficiente na língua portuguesa?

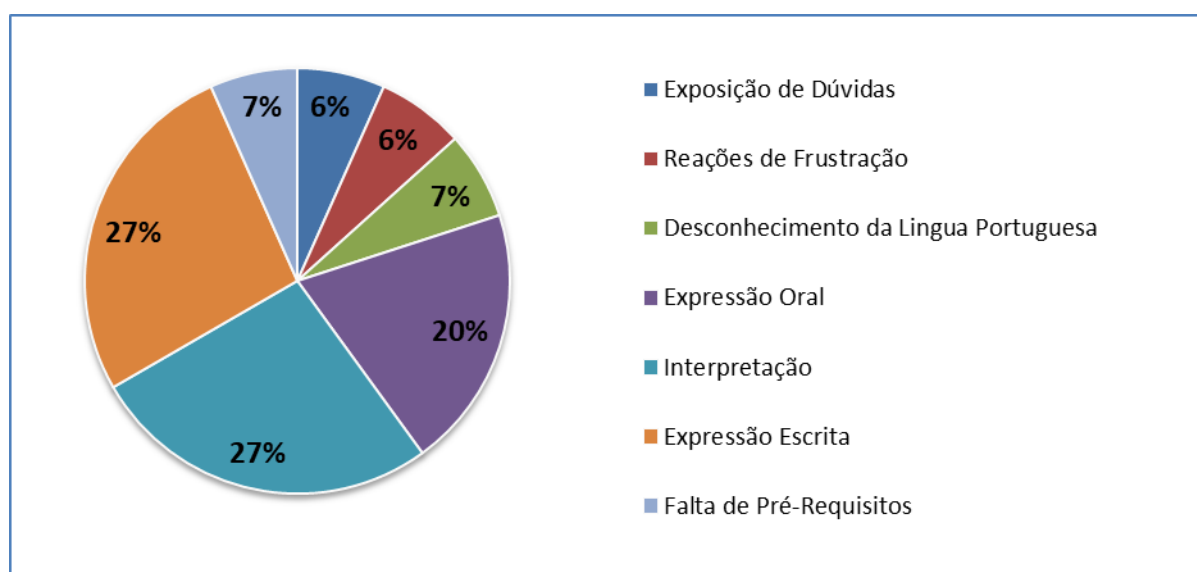


Gráfico 11 – Principais dificuldades de alunos que não dominam a língua portuguesa

Dados Recolhidos

	Q.1 Caracterização da população escolar		Q.2 Caracterização das turmas numa perspetiva cultural e linguística	Q.3 Multiculturalidade das turmas	Q.4 Metodologia utilizada
P1	Urbano	Médio Baixo	Homogénea	Sim	Trabalho Autónomo
P2	Urbano	Médio Baixo	Heterogénea	Sim	Interação Comunicativa
P3	Urbano	Médio Baixo	Heterogénea	Sim	Interação Comunicativa
P4	Urbano		Heterogénea	Sim	Trabalho Autónomo; Trabalho em Grupo
P5	Urbano		Homogénea	Sim	Método Expositivo e Participado
P6	Urbano		Heterogénea	Sim	Interação Comunicativa; Debate

Tratamento dos Dados

Q.1 Caracterização da população escolar		Q.2 Caracterização das turmas numa perspetiva cultural e linguística		Q.3 Multiculturalidade das turmas		Q.4 Metodologia utilizada	
Urbano	6	Homogénea	2	Sim	6	Interação Comunicativa	3
Rural	0	Heterogénea	4	Não	0	Debate	1
						Método Expositivo e Participado	1
						Trabalho Autónomo	2
						Trabalho em Grupo	1

Tabela 6 – Protocolo de Inquérito: Ensino de Português em Contexto Multicultural (Q.1 à Q.4)

⁵⁷ Corresponde à **Secção II** do inquérito aplicado, englobando 7 questões.

Dados Recolhidos

	Q.5 Materiais utilizados	Q.6 Modo de adaptação ao contexto de diversidade linguística e cultural	Q.7 Dificuldades de alunos PLNM
P1	Manual; Recursos Multimédia; Textos Literários	Debate; Entrevistas a familiares; Trabalhos de Pesquisa	Exposição de Dúvidas; Reações de Frustração
P2	Dicionários; Gramáticas; Recursos Multimédia	Diálogo; Debate	Desconhecimento da Língua Portuguesa;
P3	Manual; Recursos Multimédia; Textos Literários; Textos Não Literários	Diálogo	Interpretação; Expressão Escrita; Expressão Oral
P4	Fichas de Trabalho; Fichas Informativas	Diálogo	Interpretação; Expressão Escrita; Expressão Oral
P5	Manual; Fichas Informativas; Recursos Multimédia	Programa Oficial; Debate	Falta de Pré-Requisitos; Interpretação; Expressão Escrita
P6	Manual; Recursos Multimédia; Caderno	Diálogo; Inquéritos Socioculturais	Interpretação; Expressão Escrita; Expressão Oral

Tratamento dos Dados

Q.5 Materiais utilizados		Q.6 Modo de adaptação ao contexto de diversidade linguística e cultural		Q.7 Dificuldades de alunos PLNM	
Manual	4	Debate	3	Exposição de Dúvidas	1
Textos Não Literários	1	Entrevistas a Familiares	1	Reações de Frustração	1
Textos Literários	2	Trabalhos de Pesquisa	1	Desconhecimento da Língua Portuguesa	1
Dicionários	1	Diálogo	4	Expressão Oral	3
Gramáticas	1	Programa Oficial	1	Interpretação	4
Recursos Multimédia	5	Inquéritos Socioculturais	1	Expressão Escrita	4
Fichas de Trabalho	1			Falta de Pré-Requisitos	1
Fichas Informativas	2				
Caderno	1				

Tabela 7 – Protocolo de Inquérito: Ensino de Português em Contexto Multicultural (continuação: Q.5 à Q.7)

ANEXO 16 – Estudo Empírico: Apresentação dos Resultados – Literatura e Cultura em Sala de Aula⁵⁸

Tratamento dos dados: apresentação em gráficos

Q.1. Considera importante a inclusão de elementos culturais nas aulas? Justifique.

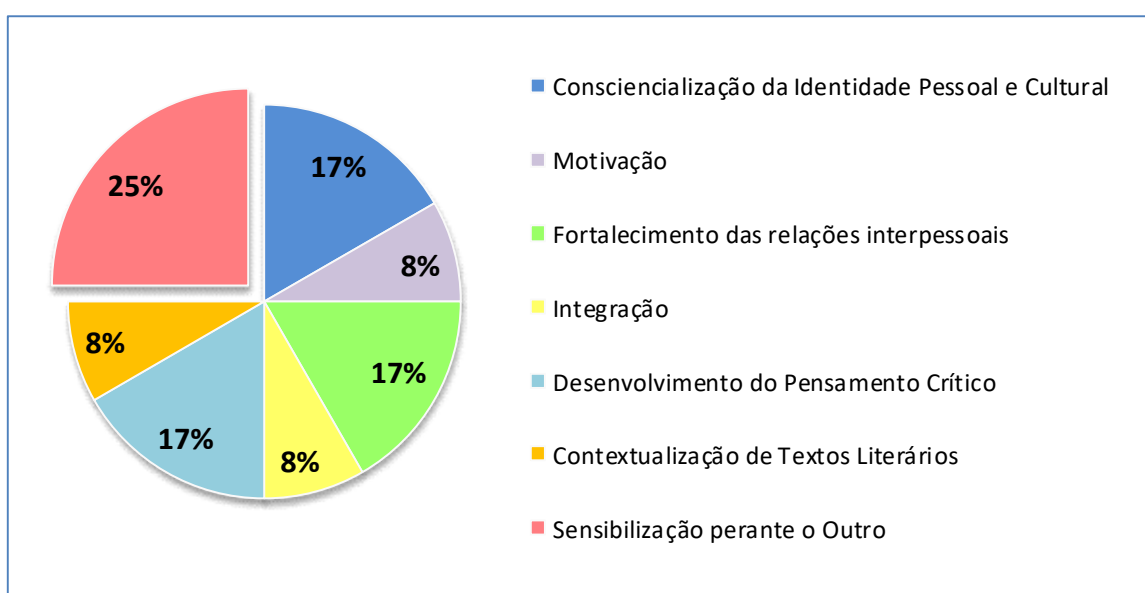


Gráfico 12 – Principais motivos de inclusão de elementos culturais em aula

⁵⁸ Corresponde à **secção III** do inquérito aplicado, englobando 5 questões.

Q.2. Que papel atribui ao professor na divulgação dessa cultura? Comente.

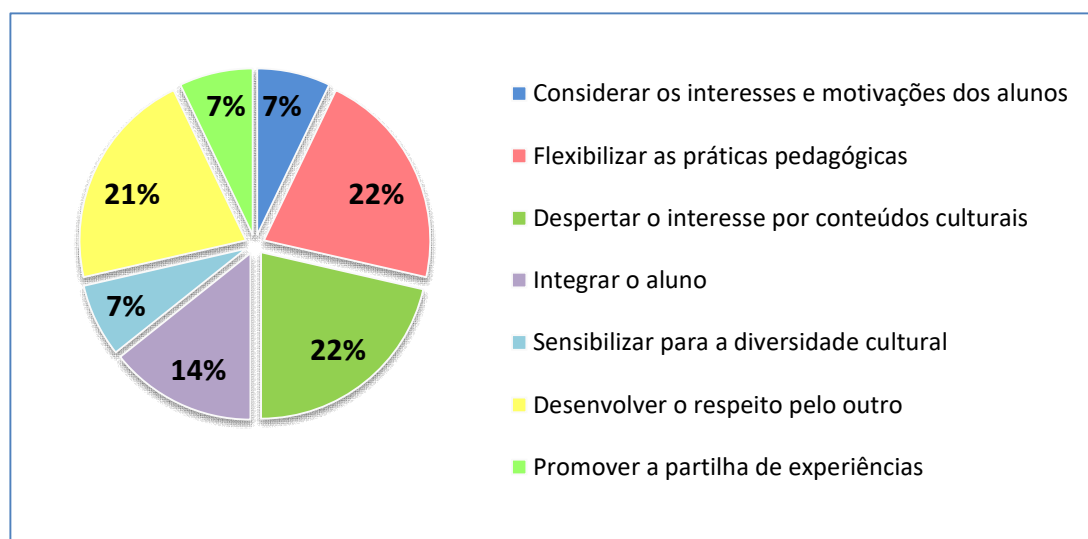


Gráfico 13 – Papel do professor na divulgação da cultura

Q.3. Em sua opinião, é relevante realizar uma abordagem à cultura de expressão portuguesa nas aulas de Português? Justifique.

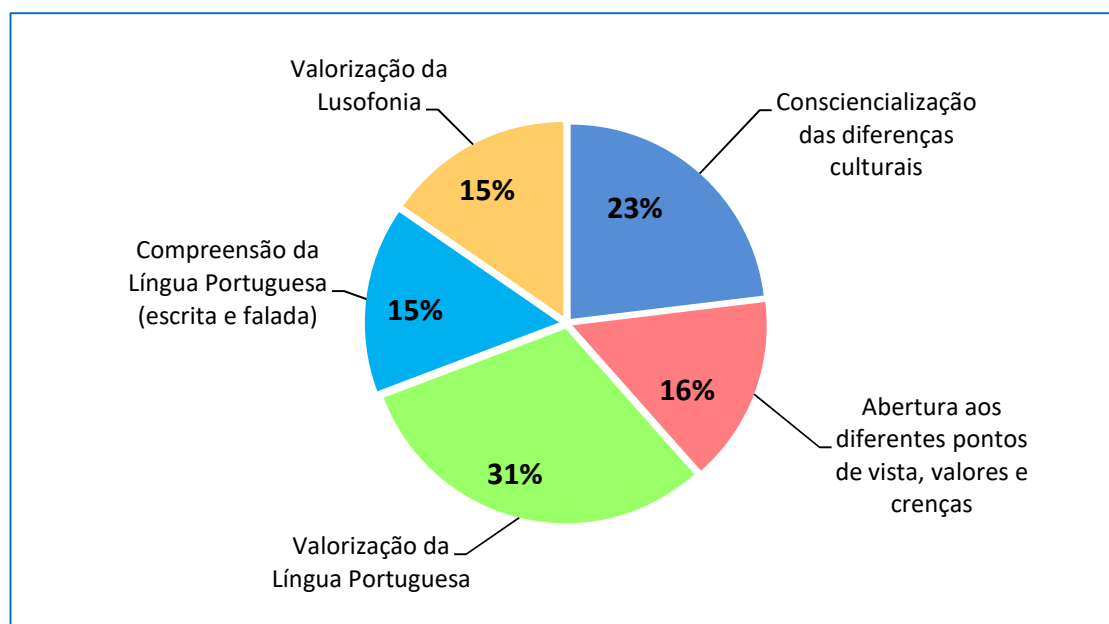


Gráfico 14 – Papel da abordagem à cultura de expressão portuguesa nas aulas de Português

Q.4. Que opinião tem sobre a utilização de textos literários de expressão portuguesa em sala de aula? Comente.

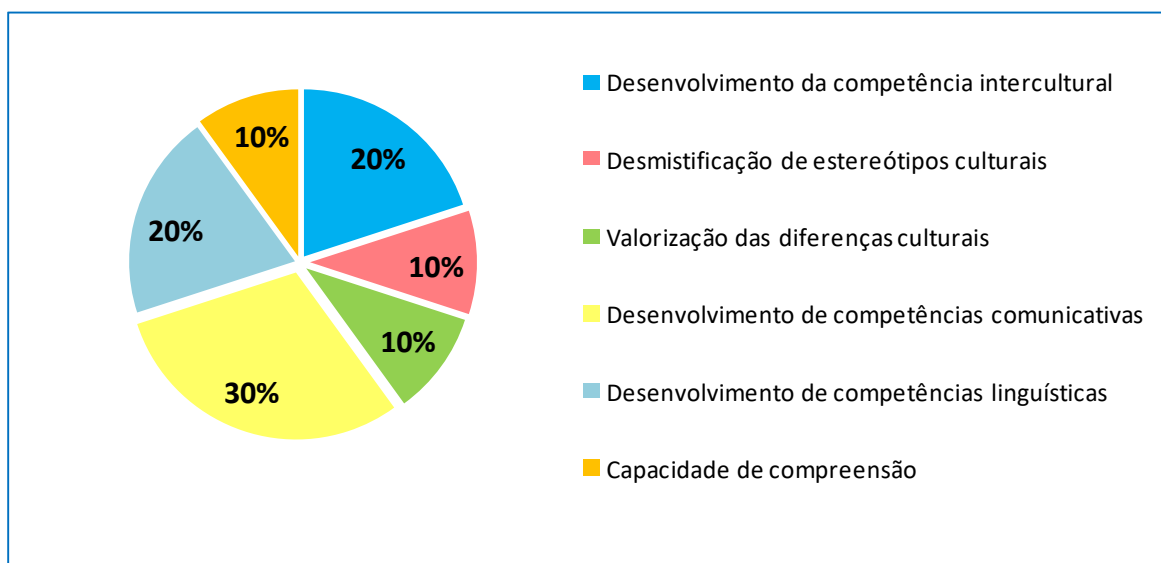


Gráfico 15 – Benefícios da utilização de textos literários de expressão portuguesa em sala de aula

Q.5. Considera que o texto literário pode ter uma dimensão multi / intercultural?
Justifique.

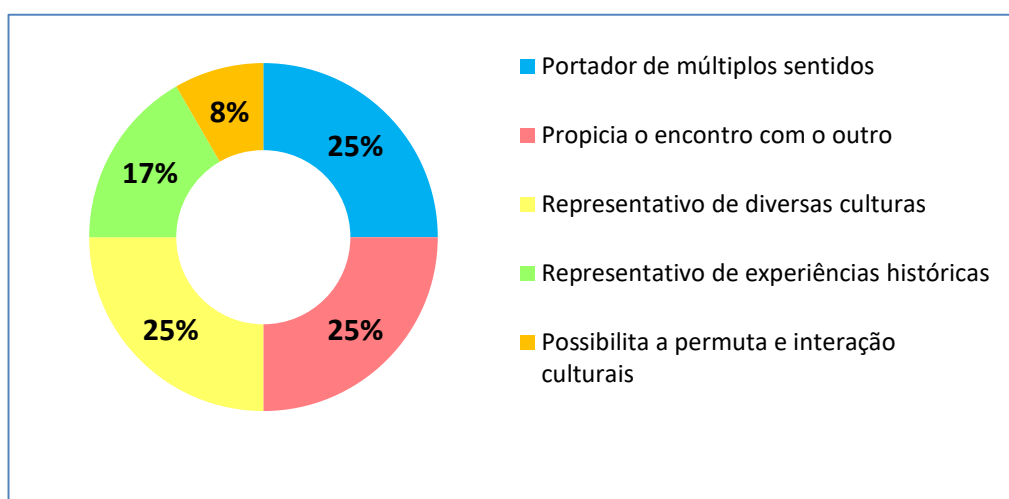


Gráfico 16 – Dimensão multi / intercultural do texto literário

Protocolos de Inquérito

Dados Recolhidos

	Q.1 Inclusão de Elementos Culturais		Q.2 Papel do Professor na Divulgação Cultural	Q.3 Abordagem à Cultura de Expressão Portuguesa	
P1	Sim	Consciencialização da Identidade Pessoal e Cultural	Considerar os interesses e motivações dos alunos; Flexibilizar as práticas pedagógicas	Relevante	Consciencialização das diferenças culturais; Abertura aos diferentes pontos de vista, valores e crenças; Valorização da Língua Portuguesa
P2	Sim	Motivação; Sensibilização perante o Outro; Fortalecimento das relações interpessoais	Flexibilizar as práticas pedagógicas; Integrar o aluno; Despertar o interesse por conteúdos culturais; Desenvolver o respeito pelo Outro	Relevante	Abertura aos diferentes pontos de vista, valores e crenças; Valorização da Língua Portuguesa; Consciencialização das diferenças culturais
P3	Sim	Fortalecimento das relações interpessoais; Consciencialização da Identidade Pessoal e Cultural; Sensibilização perante o Outro	Despertar o interesse por conteúdos culturais; Flexibilizar as práticas pedagógicas	Relevante	Valorização da Língua Portuguesa
P4	Sim	Integração; Desenvolvimento do Pensamento Crítico	Integrar o aluno; Promover a partilha de experiências	Relevante	Compreensão da Língua Portuguesa (escrita e falada); Valorização da Língua Portuguesa; Consciencialização das diferenças culturais
P5	Sim	Desenvolvimento do Pensamento Crítico	Sensibilizar para a diversidade cultural; Desenvolver o respeito pelo Outro	Relevante	Valorização da Lusofonia; Valorização da Língua Portuguesa; Compreensão da Língua Portuguesa (escrita e falada)
P6	Sim	Contextualização de Textos Literários; Sensibilização perante o Outro	Desenvolver o respeito pelo outro; Despertar o interesse por conteúdos culturais	Relevante	Valorização da Língua Portuguesa; Valorização da Lusofonia

Tratamento dos Dados

Q.1 Inclusão de Elementos Culturais				Q.2 Papel do Professor na Divulgação Cultural		Q.3 Abordagem à Cultura de Expressão Portuguesa			
Sim	6	Consciencialização da Identidade Pessoal e Cultural	2	Considerar os interesses e motivações dos alunos	1	Relevante	6	Consciencialização das diferenças culturais	3
Não	0	Motivação	1	Flexibilizar as práticas pedagógicas	3	Não Relevante	0	Abertura aos diferentes pontos de vista, valores e crenças	2
		Fortalecimento das relações interpessoais	2	Despertar o interesse por conteúdos culturais	3			Valorização da Língua Portuguesa;	4
		Integração	1	Integrar o aluno	2			Compreensão da Língua Portuguesa (escrita e falada)	2
		Desenvolvimento do Pensamento Crítico	2	Sensibilizar para a diversidade cultural	1			Valorização da Lusofonia	2
		Contextualização de Textos Literários	1	Desenvolver o respeito pelo outro	3				
		Sensibilização perante o Outro	3	Promover a partilha de experiências	1				

Tabela 8 – Protocolo de Inquérito: Literatura e Cultura em Sala de Aula (Q.1 à Q.3)

Dados Recolhidos

Q.4 Utilização de Textos Literários de Expressão Portuguesa			Q.5 Dimensão multi / intercultural do texto literário	
P1	Relevante	Desenvolvimento da competência intercultural; Desenvolvimento de competências comunicativas; Desenvolvimento de competências linguísticas	Sim	Portador de múltiplos sentidos; Propicia o encontro com o outro; Representativo de diversas culturas
P2	Relevante	Desmistificação de estereótipos culturais	Sim	Portador de múltiplos sentidos; Propicia o encontro com o outro; Representativo de diversas culturas
P3	Relevante	Valorização das diferenças culturais	Sim	Representativo de diversas culturas
P4	Relevante	Desenvolvimento de competências comunicativas	Sim	Portador de múltiplos sentidos; Propicia o encontro com o outro
P5	Relevante	Desenvolvimento de competências linguísticas	Sim	Representativo de experiências históricas; Possibilita a permuta e interação culturais
P6	Relevante	Desenvolvimento da competência intercultural; Desenvolvimento de competências comunicativas; Capacidade de compreensão	Sim	Representativo de experiências históricas

Tratamento dos Dados

Q.4 Utilização de Textos Literários de Expressão Portuguesa				Q.5 Dimensão multi / intercultural do texto literário			
Relevante	6	Desenvolvimento da competência intercultural	2	Sim	6	Portador de múltiplos sentidos	3
Não Relevante	0	Desmistificação de estereótipos culturais	1	Não	0	Propicia o encontro com o outro	3
		Valorização das diferenças culturais	1			Representativo de diversas culturas	3
		Desenvolvimento de competências comunicativas	3			Representativo de experiências históricas	2
		Desenvolvimento de competências linguísticas	2			Possibilita a permuta e interação culturais	1
		Capacidade de compreensão	1				

Tabela 9 – Protocolo de Inquérito: Literatura e Cultura em Sala de Aula (Continuação: Q.4 à Q.5)

ANEXO 17 – Estudo Empírico: Apresentação dos Resultados – Um Olhar sobre *Iracema*⁵⁹

Tratamento dos dados: apresentação em gráficos

Q.1. Incluiria esta obra, de expressão portuguesa, na sua prática pedagógica, para alunos do Ensino Secundário? Justifique.

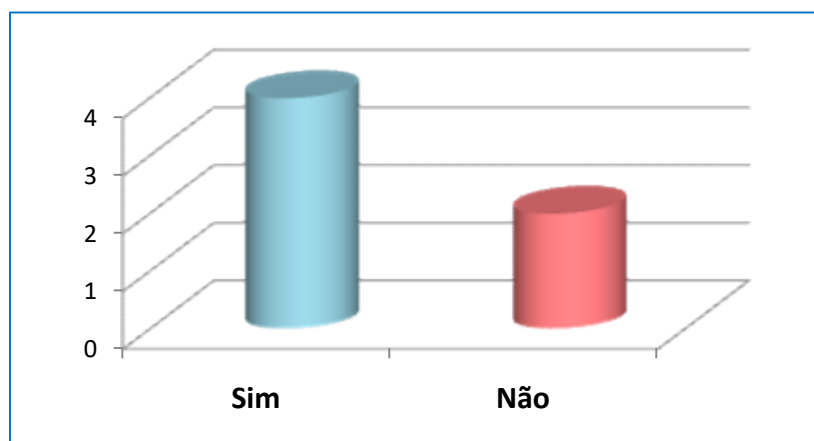


Gráfico 17 – Inclusão de *Iracema* na prática pedagógica

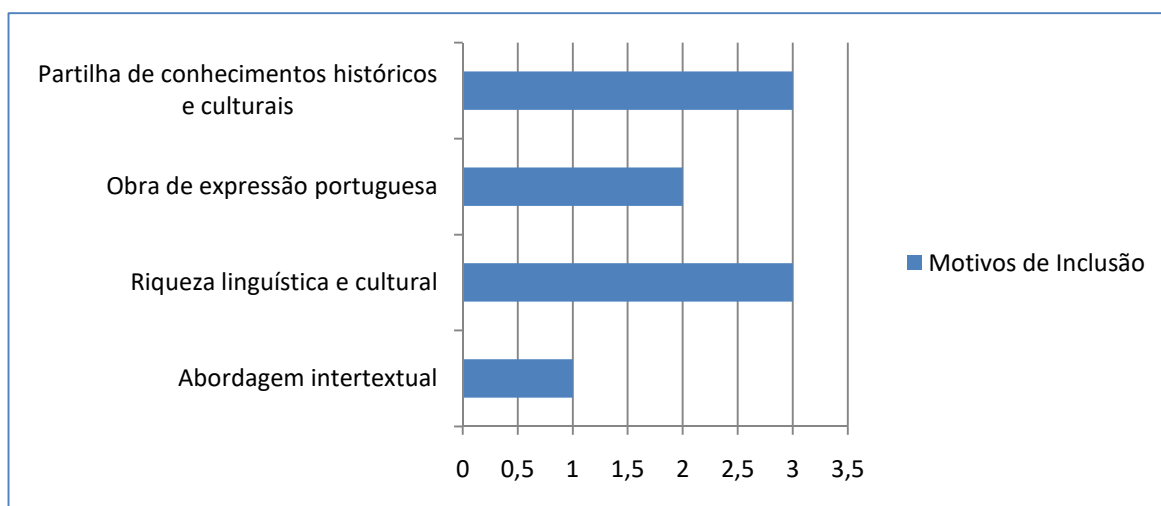


Gráfico 18 – Inclusão de *Iracema* na prática pedagógica: motivos

⁵⁹ Corresponde à **Secção IV** do inquérito aplicado, englobando **8 questões**.

Q.2. Em caso afirmativo, pronuncie-se acerca da forma como exploraria a obra, comentando com justificação os itens que se seguem.

Q.2.2. Utilização apenas de excertos.

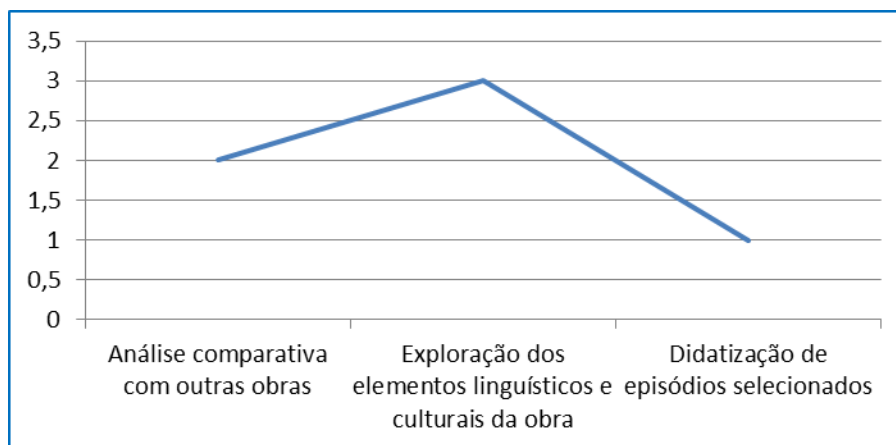


Gráfico 19 – Utilização de excertos da obra: motivos

Q.2.3. Metodologia a utilizar na abordagem a esta obra.

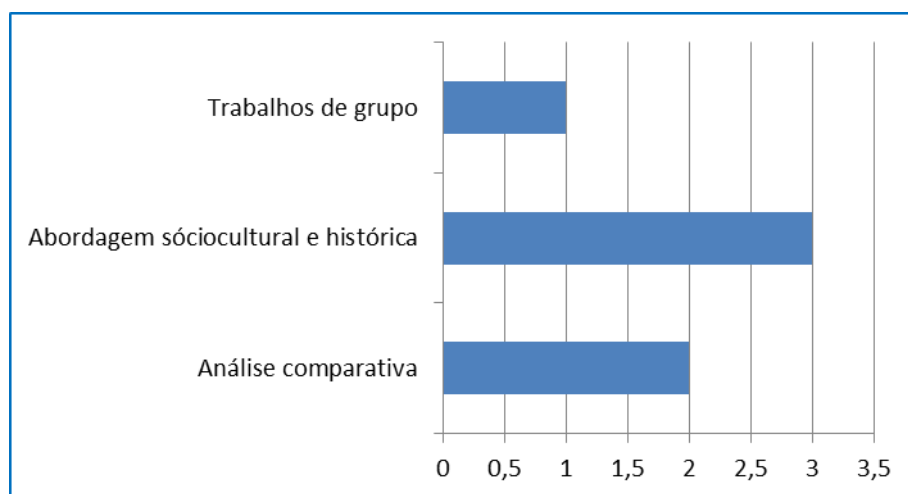


Gráfico 20 – Metodologia utilizada na abordagem da obra

Q.2.4. Estratégias / atividades para dinamização da exploração da obra em contexto de sala de aula.

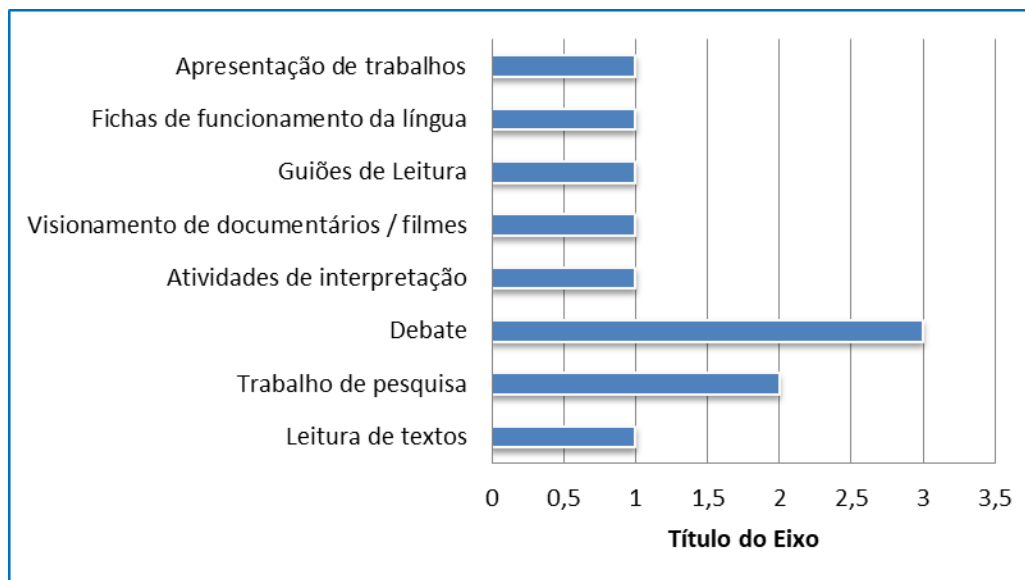


Gráfico 21 – Estratégias / atividades para dinamização da obra

Q.2.5. Conteúdos a explorar.

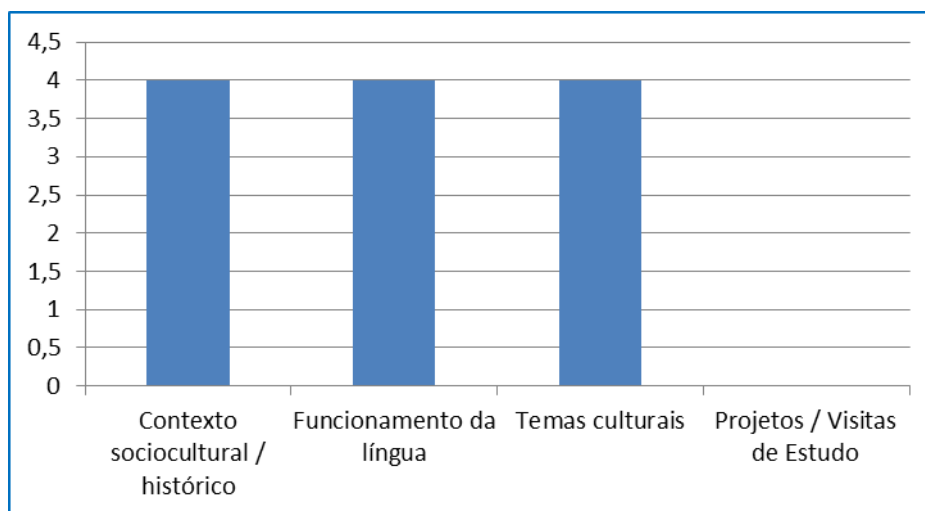


Gráfico 22 – Conteúdos a explorar

Q.3. Na sua opinião, trata-se de um texto que permite ao aluno a compreensão da própria vivência multicultural em sala de aula? Justifique.

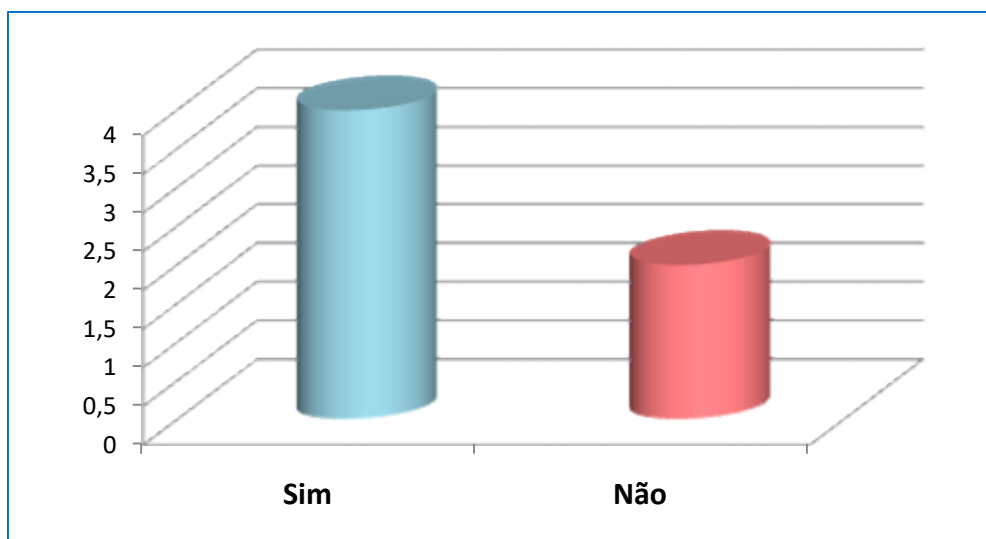


Gráfico 23 – *Iracema*: uma ponte para vivências multiculturais

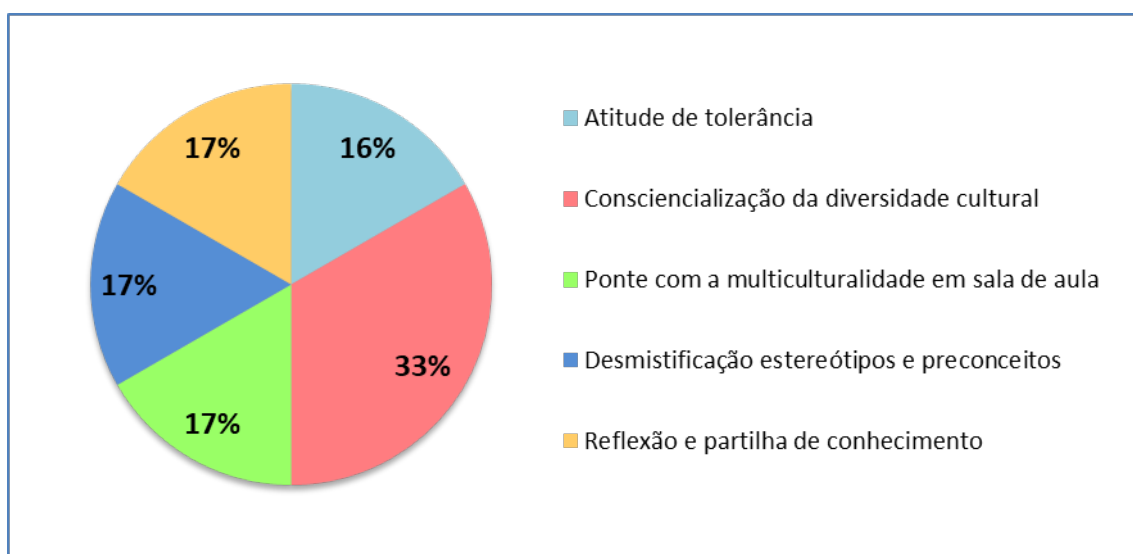


Gráfico 24 – *Iracema*, uma ponte para vivências multiculturais: fatores

Protocolos de Inquérito

Dados Recolhidos

	Q.1 Inclusão da obra na prática pedagógica		Q.2.1 Utilização da obra na íntegra		Q.2.2 Utilização de excertos	
P1	Sim	Abordagem intertextual; Riqueza linguística e cultural; Partilha de conhecimentos históricos e	Não	Obra extensa; Obra complexa	Sim	Análise comparativa com outras obras; Exploração dos elementos linguísticos e culturais da obra
P2	Não	Adequado ao nível superior; Pouca expressiva/significativa; Linguagem pouco acessível	N/A		N/A	
P3	Sim	Riqueza linguística e cultural; Obra de expressão portuguesa	Não	Obra extensa; Obra complexa	Sim	Exploração dos elementos linguísticos e culturais da obra
P4	Sim	Obra de expressão portuguesa; Partilha de conhecimentos históricos e culturais	Não	Obra extensa; Obra complexa; Falta de capacidades dos alunos; Falta de tempo	Sim	Didatização de episódios selecionados; Análise comparativa com outras obras
P5	Não	Pouca expressiva/significativa; No âmbito de um plano de leitura	N/A		N/A	
P6	Sim	Partilha de conhecimentos históricos e culturais; Riqueza linguística e cultural	Não	Obra extensa; Obra complexa	Sim	Exploração dos elementos linguísticos e culturais da obra

Tratamento dos Dados

Q.1 Inclusão da obra na prática pedagógica					Q.2.1 Utilização da obra na íntegra					Q.2.2 Utilização de excertos				
Sim	4	Sim	Abordagem intertextual	1	Sim	0	Não	Obra extensa	4	Sim	4	Sim	Análise comparativa com outras obras	2
Não	2	Sim	Riqueza linguística e cultural	3	Não	4	Não	Obra complexa	4	Não	0	Sim	Exploração dos elementos linguísticos e culturais da obra	3
		Sim	Obra de expressão portuguesa	2			Não	Falta de capacidades dos alunos	1			Sim	Didatização de episódios seleccionados	1
		Sim	Partilha de conhecimentos históricos e culturais	3			Não	Falta de tempo para explorar a obra	1					
		Não	Adequado ao nível superior	1										
		Não	Linguagem pouco acessível	1				Utilização da obra na íntegra	0					
		Não	Pouca expressiva/significativa	2				Utilização de excertos	4					
		Não	No âmbito de um plano de leitura	1										

Tabela 10 –Protocolo de Inquérito: Um olhar sobre *Iracema*, de José de Alencar (Q.1 à Q.2.2)

Dados Recolhidos

	Q.2.3 Metodologia utilizada	Q.2.4 Estratégias / Atividades Utilizadas	Q.2.5 Conteúdos a explorar
P1	Análise comparativa	Leitura de textos; Trabalho de pesquisa; Debate; Apresentação de trabalhos	Contexto sociocultural / histórico; Funcionamento da língua; Temas
P2	N/A	N/A	N/A
P3	Abordagem sócio cultural e histórica; Análise comparativa	Atividades de interpretação; Visionamento de documentários / filmes; Debate	Contexto sociocultural / histórico; Funcionamento da língua; Temas
P4	Trabalhos de grupo; Abordagem sócio cultural e histórica	Trabalho de pesquisa; Guiões de Leitura; Fichas de funcionamento da língua; Debate	Contexto sociocultural / histórico; Funcionamento da língua; Temas
P5	N/A	N/A	N/A
P6	Abordagem sócio cultural e histórica	Trabalho de pesquisa; Apresentação de trabalhos; Visionamento de documentários /	Contexto sociocultural / histórico; Funcionamento da língua; Temas

Tratamento dos Dados

Q.2.3 Metodologia utilizada		Q.2.4 Estratégias / Atividades Utilizadas		Q.2.5 Conteúdos a explorar	
Análise comparativa	2	Leitura de textos	1	Contexto sociocultural / histórico	4
Abordagem sócio cultural e histórica	3	Trabalho de pesquisa	2	Funcionamento da língua	4
Trabalhos de grupo	1	Debate	3	Temas culturais	4
		Atividades de interpretação	1	Projetos / Visitas de Estudo	0
		Visionamento de documentários / filmes	1		
		Guiões de Leitura	1		
		Fichas de funcionamento da língua	1		
		Apresentação de trabalhos	1		

Tabela 11 – Protocolo de Inquérito: Um olhar sobre *Iracema*, de José de Alencar (continuação: Q.2.3 à Q.2.5)

Dados Recolhidos

	Q.3 Desenvolvimento da vivência multicultural		Q.4 Outros elementos a Introduzir no inquérito
P1	Sim	Atitude de tolerância	Nenhum
P2	Não	Pouco pertinente na abordagem da temática sociocultural e histórica	Nenhum
P3	Sim	Consciencialização da diversidade cultural	Nenhum
P4	Sim	Consciencialização da diversidade cultural; Desmistificação estereótipos e preconceitos; Ponte com a multiculturalidade	Nenhum
P5	Não	Autores lusófonos mais próximos das vivências dos alunos; Pouco pertinente na abordagem da temática sociocultural e	Nenhum
P6	Sim	Reflexão e partilha de conhecimento	Nenhum

Tratamento dos Dados

Q.3 Desenvolvimento da vivência multicultural				
Sim	4	Sim	Atitude de tolerância	1
Não	2	Sim	Consciencialização da diversidade cultural	2
		Sim	Ponte com a multiculturalidade em sala de aula	1
		Sim	Desmistificação estereótipos e preconceitos	1
		Sim	Reflexão e partilha de conhecimento	1
		Não	Autores lusófonos mais próximos das vivências dos alunos	1
		Não	Pouco pertinente na abordagem da temática sociocultural e histórica	2

Tabela 12 – Protocolo de Inquérito: Um olhar sobre *Iracema*, de José de Alencar (continuação: Q.3 à Q.4)

ANEXO 18 – *Iracema* – Recomendações Metodológicas

1. Para um desenvolvimento de competências linguísticas

De acordo com Babae e Yahya (2014), a literatura apresenta um importante papel na aquisição de competências linguísticas, nomeadamente aos níveis da produção e compreensão escrita e oral, as quais não devem ser separadas, mas apreendidas de uma forma integrada. Estas competências devem ser consideradas pelo professor como integrantes da aplicação da oralidade e da escrita em contexto, mobilizando os conhecimentos dos alunos, de forma a tornar a aprendizagem significativa para eles.

Como pressupostos metodológicos, os autores consideram indispensáveis momentos de:

- i) **Leitura:** promoção de momentos de discussão sobre o texto, mediante a formulação de questões sobre o género textual, as personagens, por meio de textos seleccionados para o efeito, promovendo a interpretação de uma forma mais global.
- ii) **Escrita:** mediante a pluralidade de temas que o texto literário pode oferecer, bem como o seu estilo e organização, o professor poderá fomentar a produção escrita. Tal como afirmam os autores: “Literature is a valuable and reliable source for developing writing skills in foreign language classes” (*idem*, p.82).
- iii) **Oralidade:** fomentar momentos de leitura em voz alta (para além da silenciosa), de dramatização, de discussão e de tarefas em grupo, partindo de documentos audiovisuais, na medida em que a literatura “can be a valuable source for teaching speaking and listening skills” (*idem*, p.82).

2. Critérios de seleção: o papel do professor

Tal como constata Gruca (2010), a exploração do texto deve ser feita em função da riqueza e da densidade textuais. Caso se façam perguntas de interpretação, as mesmas devem i) incidir nos pontos ou nas temáticas principais que o professor pretende que sejam alvo de reflexão; ii) ativar os seus conhecimentos prévios, despertando a sua sensibilidade para a construção dos diversos significados e incitá-los à partilha das suas descobertas com o outro, com o grupo; iii) identificar e analisar os

aspectos mais importantes – as suas especificidades e as suas diferenças –, sempre de acordo com os objetivos do professor; iv) promover a pluralidade de sentidos e interpretações, permitindo cruzar as várias ideias textuais, em função dos conhecimentos, da cultura e da personalidade do leitor.

Nestas circunstâncias, o professor adquire um papel preponderante, podendo sugerir ao aluno itinerários de interpretação e variar nas metodologias / atividades para a descoberta de um texto. Deste modo, é importante conduzir o aluno à fruição da leitura, fazendo com que este seja o ponto de partida para percorrer outros textos. De igual modo, a autora sugere que o professor deverá instigar a curiosidade e a motivação, destacando os elementos que permitam estabelecer um elo de ligação entre o próprio texto e o aprendente ao longo da sequência didática.

ANEXO 19 – *Iracema* - Propostas de Didatização

Introdução

É importante considerar atividades que criem expectativa no aluno e promovam a sua motivação para a leitura da obra, ao mesmo tempo que alguns elementos importantes para a interpretação vão sendo desvendados, tal como sugere Gruca (2010). De seguida, serão propostas de uma forma geral algumas atividades que poderão ser desenvolvidas numa aula de PL2.

1. Atividades de Pré-leitura:

1.1. Exploração de elementos paratextuais:

- **Atividades:**

Discussão oral e possível registo mediante grelhas elaboradas para o efeito:

- ✓ Levantamento de elementos como o nome do autor (se é conhecido ou não); título e subtítulo; capa, contracapa; prefácio; epígrafe.
- ✓ Apresentação de artigos de revista ou jornal que mostrem a obra, o autor ou época histórica.
- ✓ Exploração de palavras-chave contidas nos elementos paratextuais.
- ✓ Atividade lúdica de exploração do título da obra, enquanto anagrama de “América”.
- ✓ Localização da ação no tempo e no espaço, relacionando os elementos paratextuais com a leitura de mapas (aludindo à localização geográfica do Ceará, Brasil).
- ✓ Levantamento das personagens (grupos étnicos existentes): i) indígenas – os quais se encontram por sua vez, agrupados em duas tribos principais); ii) europeias.

- **Objetivos:** i) antecipar sentidos da obra e a que género textual pertence; ii) remeter para a autenticidade do texto, diminuindo o impacto do desconhecido e despertar a curiosidade; iii) questionar o texto na sua dimensão icónica; iv) constituir um conjunto de hipóteses de leitura; v) ativar um projeto de leitura; vi) criar uma cumplicidade entre o texto e o aluno-leitor.

1.2. Leitura de um texto icónico⁶⁰

1.2.1. Atividades:

- ✓ Visualização do quadro *Iracema* (1881), da autoria de José Maria de Medeiros.
- ✓ Diálogo entre alunos / professor: levantamento dos elementos constituintes associados à paisagem envolvente, na qual se insere a personagem principal (à volta da qual irão girar os acontecimentos); as cores; o vestuário.
- ✓ Atividade de discussão oral, em grupo, das temáticas que se podem destacar.

1.2.2. Objetivos Principais: i) ativar conhecimentos prévios; estimular a comunicação e a interação; iii) inferir temáticas, conteúdos, personagens e a própria história; iv) estabelecer um momento de intertextualidade, entre o texto icónico e o romance em análise.

1.2.3. Outros objetivos: i) refletir as temáticas que constituem um regresso ao que há de mais autêntico nestas frondosas florestas selvagens indígenas onde se deleitam personagens que vão imbuindo o leitor na realidade histórica que as rodeia; ii) reconhecer a verdadeira origem da nação brasileira e os principais pilares que constituem as raízes da fundação de uma literatura nacional.

1.2.4. Enquadramento teórico:

Tal como refere Pereira (2012), abordar a origem da formação da sociedade brasileira, a partir da “maciça presença de índios, nativos, e de negros trazidos da África como escravos” é importante para estabelecer momentos de diálogo intercultural em aula.

Dado o público-alvo das nossas propostas ser essencialmente africano, torna-se interessante impulsionar um maior entendimento em relação ao outro, num contexto de sala de aula heterogéneo, uma maior consciencialização de si próprio e da realidade daquele país de língua portuguesa em particular, que pode muito bem estabelecer um

⁶⁰ Remetemos para a figura 8, anexo 10, p.100.

elo de ligação com a sua história / cultura. Tal como sugere a autora, “[o]s contributos culturais herdados dos povos indígenas e dos provenientes da África também merecem ser trazidos para as aulas”. No fundo, esta discussão em grupo “favorecerá a desconstrução de possíveis estereótipos” (*idem*, pp.104-105).

Por outro lado, na perspectiva de **Kirchof (2003, p.189)**, há um conjunto de “encenações” que só se tornam possíveis por meio de um processo de intertextualidade, na medida em que o mesmo considera a necessidade de uma “competência enciclopédica”, por parte do leitor, como resultado da leitura fornecida por outros textos precedentes.

Assim, caso o leitor já possua estas “encenações precedentes”, considera-se que o mesmo já deteve, no passado, uma determinada vivência textual, com uma certa expressão no interior de um cotexto específico. No fundo, este parâmetro da textualidade e enquanto critério de uma interação comunicativa, com base no princípio da cooperação, pode, efetivamente, manifestar-se por meio de alusões diretas ou indiretas a outro texto, sendo que a compreensão de um texto está, de certa forma, dependente do conhecimento de outros textos, por parte dos leitores, otimizando esta relação leitor / autor, enquanto estratégias textuais.

Para Pereira (2012), é importante “[p]rivilegiar a leitura de diferentes códigos”, promovendo atividades que abranjam outras modalidades. Com efeito, é importante “auxiliar o aluno-aprendiz a interagir e construir outras leituras”, no sentido de partilhar informações do contexto histórico-cultural brasileiro, em que o aprendente possa “accionar conexões com outros conhecimentos (...), podendo retomar a história, a pintura, as cores entre outros saberes entrelaçados ao linguístico” (*idem*, p.41). De igual modo, as imagens podem constituir um mundo de significações, no sentido em que ativam outros sentidos além do linguístico: “Propicia leituras, aparentemente, lineares ao representar em formas significantes e significativas para os alunos atribuições de sentidos, que partem, obviamente, de seus conhecimentos prévios” (*idem*, p.42).

Neste contexto, o professor desempenha um papel muito importante na explicitação e sistematização das temáticas, dos sentidos e das relações com a história que será apresentada.

1.2.5. Sugestões de interpretação:

Partindo da leitura do quadro intitulado Iracema – “[c]omo uma pintura de um mundo primitivo do índio, quando este era o único senhor de tão vasto território” (Cândido, 2000, p.20) – nele se realça o projeto nacionalista dos românticos, dentro do qual se constitui a obra em análise.

Com efeito, a vontade de obter uma certa diferenciação e particularização dos temas e dos modos como os exprimir, numa tentativa de criação de uma nação e identidade brasileiras, pode ser agrupada em função de algumas temáticas gerais, respeitantes ao projeto literário da obra: i) a temática indianista e nacionalista, a qual se prende com a busca de uma identidade nacional, constituindo uma necessidade da sociedade daquele tempo, símbolo da nacionalidade brasileira, por meio da exaltação das suas características típicas; ii) a Natureza na recuperação da consciência brasileira, por meio da valorização da cor local (“canto da paisagem”), valorizando elementos como os pássaros, as árvores, os animais – o próprio cenário do Ceará do século XVII; iii) as diferentes realidades étnicas na origem do povo brasileiro, as quais se constata na obra a partir deste retorno ao passado mítico e simbólico presente no momento de descoberta do Brasil e não da Colonização; iv) o projeto linguístico esboçado na obra, enquanto manifestação física e material de uma cultura, por meio da representação de imagens poéticas do selvagem, recuperando toda a vivência cultural de um povo que já não existe, com base na utilização de termos tupis.

1.3. Visionamento de um vídeo⁶¹

1.3.1. Atividades:

- ✓ Visionamento de um vídeo a propósito da história que consta na obra ou do elenco das personagens principais. Poderá ser uma ferramenta elaborada pelo próprio professor, caso domine os meios para o fazer, ou por meio de uma pesquisa na Internet. O vídeo poderá ser aplicado numa fase final da explicitação dos outros elementos anteriormente mencionados.

⁶¹ Considerando sempre as particularidades e as características do público-alvo, sugerimos o visionamento de um vídeo que se encontra disponível em: <http://youtube.com/watch?v=ClOHlfUI7Bw>

1.3.2. Objetivos: i) ativar conhecimentos prévios; ii) mobilizar o léxico que vai estar presente no momento de leitura da obra, indispensável à sua compreensão global; iii) estimular a compreensão oral, enriquecendo o vocabulário; iii) desenvolver e praticar a escuta seletiva e ativa, o qual focaliza a atenção do aluno para determinados elementos propostos pelo docente; iv) estimular a produção oral, na medida em que o aluno mobiliza e aplica o vocabulário já adquirido para se exprimir oralmente; iv) retomar os conteúdos discutidos oralmente no início da aula, transferindo-os para a escrita.

1.3.3. Enquadramento Teórico: A utilização do elemento audiovisual na sequência de ensino/ aprendizagem revela-se de enorme importância. Com efeito, e com base na perspetiva de Kemmoum, S. (2015), a utilização do documento audiovisual, enquanto ferramenta didática, facilita a compreensão oral e a capacidade de memorização, estimulando a produção oral, na medida em que não só enriquece o vocabulário dos aprendentes, levando-os a mobilizar o vocabulário já adquirido, sobretudo através do enfoque nos elementos não-verbais.

2. Leitura:

Assumindo que seriam distribuídos excertos da obra pelos alunos e que os mesmos trabalhariam em grupo, a fase de leitura pode estar dividida em três ou quatro períodos temporais.

2.1.1. Atividades:

- ✓ Seleção de excertos alusivos às temáticas abordadas ou aos conteúdos linguísticos em relação aos quais há o intuito de trabalhar e desenvolver competências.
- ✓ Leitura silenciosa e individual, pelos alunos (em casa ou na aula).
- ✓ Leitura coletiva, efetuada pelo professor e alguns alunos.
- ✓ Atividade de leitura em voz alta.
- ✓ Atividades de compreensão escrita, mediante o preenchimento de um guião fornecido pelo professor, com informações referentes às personagens, tempo, espaço, entre outros.

2.1.2. Objetivos Principais: i) promover um momento de interiorização, percepção e apreensão de conceitos e significados de forma global e individual, que permita ao aluno um encontro com a obra; ii) sensibilizar para as variações linguísticas; iii) exprimir sensações, ideias, opiniões; iv) inferir diferentes sentidos do texto; v) partilhar pontos de vista, perspetivas, opiniões; iv) experienciar um primeiro contacto com o texto, sentindo os efeitos no íntimo que o texto pode produzir (atividades de leitura); vi) apreender o sentido global do texto; vii) verificar a compreensão global.

2.1.3. Outros objetivos: i) apelar aos conhecimentos prévios, nomeadamente aqueles que já foram adquiridos na língua materna que permitirão aos alunos esclarecer no processo de receção do texto na língua segunda; ii) apropriar o texto; iii) fornecer diferentes ângulos de interpretação; iv) apreender singularidades culturais.

3. Pós-Leitura:

3.1.1. Atividades:

- ✓ Dramatização.
- ✓ Exercícios de produção escrita.
- ✓ Trabalhos de pesquisa, em grupo, para aprofundamento das temáticas abordadas, em articulação com outras disciplinas.
- ✓ Seleção de autores de relevo na literatura e cultura do país de origem dos alunos.

3.1.2. Objetivos Principais: i) sistematizar conteúdos; ii) sistematizar vocabulário; iii) fomentar a interação; iv) aplicar conhecimentos; v) estimular o interesse e a consciência interculturais.

Capítulo I

1. Competência:

De acordo com o Conselho da Europa (2014), trata-se de um termo que remete para um conjunto de atitudes (“attitudes”), conhecimentos (“knowledge”), compreensão (“understanding”) e habilidades (“skills”), aplicadas em função de um determinado contexto, por meio da ação comunicativa.

De acordo com Lopes (2009), trata-se de um conceito inglês da gramática generativa que respeita à competência ou saber interiorizado que os falantes de uma língua possuem que lhes permite comunicar, produzir e compreender enunciados novos. A competência traduz não só um conhecimento interiorizado e enraizado culturalmente, mas também indica a intuição do falante para se poder pronunciar sobre a validade dos enunciados produzidos numa dada língua, pelo que a competência é também gramatical.

2. Competência Intercultural:

De acordo com Byram, Gribkova e Starkey (2002, pp.11-13), assumindo que o conhecimento, as habilidades e as atitudes são os pilares de uma competência intercultural, os autores referem que estas componentes são complementadas com os valores que fazem parte da identidade social de cada um, nomeadamente: i) as atitudes interculturais (*savoir être*) – atitude de abertura e curiosidade perante o outro, evitando o relativismo cultural; ii) conhecimento (*savoirs*): que implica igualmente a habilidade de interpretar, e compreender (*savoir comprendre*), descobrir novas culturas e de as relacionar (*savoir apprendre/faire*): grupos sociais / identidades sociais em interação, das diferentes perspetivas; iii) consciência intercultural, assumindo uma posição crítica (*savoir s’engager*): na interação com o outro ter a capacidade de avaliar a forma como interage.

Conforme Barrett (2013, pp.6-7), a competência intercultural engloba um conjunto de:

- valores (diversidade, pluralismo, variação de práticas e perspectivas);
- atitudes (respeito, abertura, cooperação, partilha, tolerância)
- conhecimento e compreensão (diversidade e heterogeneidade no interior de cada cultura; impacto da língua, cultura na percepção individual de cada um; conhecimento das crenças, valores, práticas)
- competências cognitivas (tomar a atenção; empatia, flexibilidade, interpretação, crítica.
- competências comportamentais.

De acordo com o Conselho da Europa (2014), o desenvolvimento de uma competência intercultural permite: i) a interação e cooperação efetiva e apropriada em situações em que o outro cultural e a diferença são realçados; ii) interpretar e explicar diferentes perspectivas.

3. Estereótipos e Preconceitos

De acordo com Silva (2008), os *estereótipos* constituem “crenças generalizadas sobre as características e comportamentos de um grupo, tomado como um todo” (p.85). Os *preconceitos* definem-se pelas “reações afectivas positivas ou negativas, em relação a um grupo”, o qual é diferente “daquele a que se pertence” (pág. 86). Tal situação poderá originar situações de frustração e de incerteza. Caberá ao professor desconstruir estes pensamentos estereotipados e ideias pré-concebidas sobre o(s) outro(s), promovendo a ausência de atitudes negativas.

Capítulo II

1. Abordagem Comunicativa

Considerando proporcionar a interação em contexto de sala de aula, trata-se de uma metodologia que constitui um momento planificado, com objetivos específicos, sendo que o professor intervém o menos possível, gerindo a comunicação e as atividades, de forma a consentir que os alunos tenham uma participação ativa, num processo progressivo de aprendizagem, em que se promova a autonomia e a responsabilização das atividades.

Com efeito, estes constituem os princípios basilares de uma metodologia que pode ser aplicada em sala de aula, para a apropriação do léxico, numa L2, nomeadamente a *Abordagem Comunicativa*. Segundo o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação* – QECR (2001, p. 29), trata-se de uma abordagem que se desenvolveu nas últimas décadas do século XX, orientada para a comunicação, colocando-se o enfoque numa atividade linguística “*orientada para a ação*” que proporcione a “*interação*” no uso e na apropriação do léxico de uma L2, correspondendo a mais do que apreender a compreensão e produção de enunciados. Trata-se, consequentemente, de uma metodologia que considera o aluno como um “ator social”, o qual irá mobilizar os seus conhecimentos de uma forma “natural” e espontânea, cumprindo inúmeras tarefas, por meio de circunstâncias que satisfaçam as suas reais necessidades e vá de encontro aos seus interesses, proporcionando uma aprendizagem significativa, colaborativa e cooperativa.

Por fim, e de acordo com Silva e Gonçalves (2011), o professor, adotando uma perspetiva mais lata da língua como meio de comunicação, deverá ser dada igual uma prioridade à tipologia do discurso, às estruturas linguísticas mais complexas, elementos culturais da L2, introduzidas de forma progressiva e em função do nível de proficiência linguística do aluno. No fundo, há que ter em conta “*a dimensão humana da linguagem*” (idem, p. 25).

1. Português – Língua de Escolarização (LEsc)

Considerando como uma das principais prioridades a divulgação e a consolidação da língua portuguesa, extensível a todos os níveis de ensino, enquanto língua de escolarização, esta constitui uma realidade que diz respeito à sua conceção como uma língua que deverá ser usada dentro da área e período escolares, detendo o estatuto de língua de ensino ou de instrução (a par do *Tétum*, no caso de Timor-Leste). Este estatuto prende-se com o facto de o Português, em contexto educativo, ser visto como um instrumento de comunicação e de acesso ao conhecimento e exercício da própria cidadania, permitindo a compreensão dos conteúdos por parte dos alunos, a fim de os mesmos terem a oportunidade de aceder às áreas disciplinares do currículo, tal como afirma Almeida (2008, pp. 34-35).

2. Português – Língua Oficial (LO)

Ao atribuir o estatuto de língua oficial à língua portuguesa em países onde é predominante o respetivo idioma, considera-se, de um modo geral que a mesma é utilizada nos contactos administrativos / políticos oficiais e internacionais, ou seja, em situações comunicativas e discursivas que careçam usos mais formais da língua, entre as instituições ou entre os próprios cidadãos, no interior destes países ou na sua relação com o exterior. Com efeito, Almeida (2008)⁶², citando a perspetiva de Marques (2005) considera que uma língua oficial é “a língua utilizada no quadro das diversas actividades oficiais: legislativas, executivas e judiciais» de um Estado soberano. É qualquer língua que um Estado defina como tal, quer na Constituição (...)” (*idem*, p.33).

3. Português – Língua Nacional (LN)

Assumindo que uma Língua Nacional reflete uma necessidade de exprimir uma determinada herança étnico-cultural, na medida em que transmite uma certa caracterização da própria consciência nacional, a qual poderá corresponder à Língua Oficial do país (caso de Timor-Leste), a língua portuguesa é, também, uma língua nacional, que tem resistido, neste caso específico da realidade timorense, aos

⁶² Almeida, N. C. H. (2008). *Língua Portuguesa em Timor Leste: Ensino e Cidadania*. Dissertação de Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa. Departamento de Língua e Cultura Portuguesa. Universidade de Lisboa: Faculdade de Letras.

contratempos da história, por fatores culturais e afetivos, embora não seja propriamente falada no país. Com efeito, citando as palavras de Marques (2005), Almeida (2008) refere que uma língua nacional corresponde à “Língua falada em determinado território que, por plasmar marcas de uma herança específica ou código de afirmação de originalidade ético-cultural, pode configurar um elemento caracterizador de uma consciência nacional e, nos casos mais evoluídos, ser suporte de uma expressão literária autónoma” (p.35).